المجلس الأعلى للثقافة

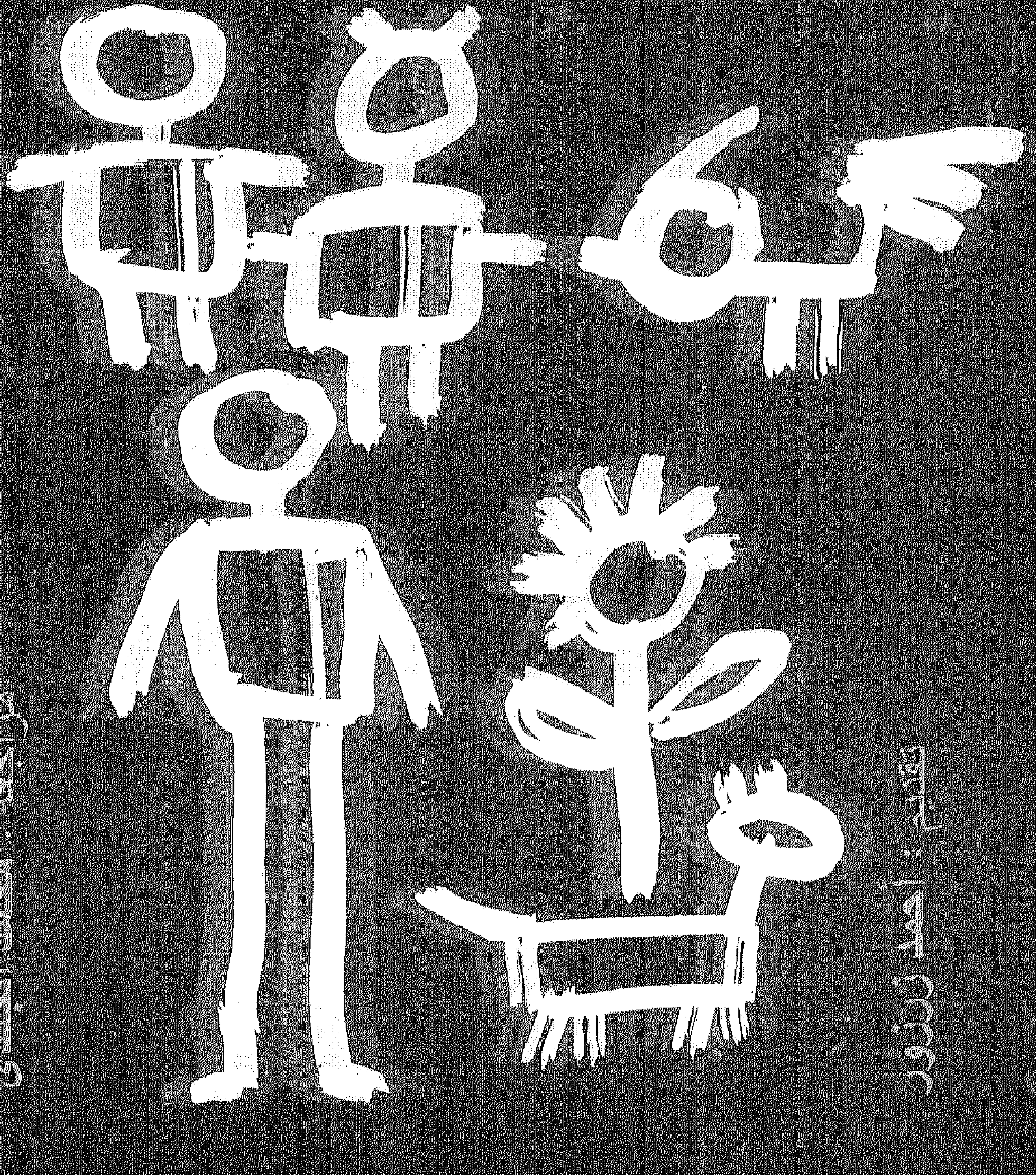
القصص التى يحكيها الأطفال

(محاولة لفهم السرد عند الطفل)

تأليف : سوزان إنجيل

ترجمة : إيزابيل كمال

المشروع القومى للترجمة



مراجعة : محمد الجندى

تقديم : أحمد زرزور

384

المجلس الأعلى للثقافة
القاهرة

اهداءات ٢٠٠٤

المجلس الأعلى للثقافة
القاهرة

المشروع القومى للترجمة

القصص التى يحكيها الأطفال

(محاولة لفهم السرد عند الطفل)

تأليـف : سوزان إنجيل

ترجمة : إيزابيل كمال

مراجعة : محمد الجندى

تقديم : أحمد زرزور

المجلس الأعلى للثقافة

٢٠٠٢

المشروع القومى للترجمة
إشراف : جابر عصفور

- العدد : ٣٨٤
- القصص التى يحكيها الأطفال
(محاولة لفهم السرد عند الطفل)
- سوزان إنجيل
- إيزابيل كمال
- محمد الجندى - أحمد زرزور
- الطبعة الأولى ٢٠٠٢

ترجمة لكتاب :
The Stories Children Tell
تأليف : Susan Engel
الصادر عن : Freeman, New York
1995

حقوق الترجمة والنشر بالعربية محفوظة للمجلس الأعلى للثقافة
شارع الجبلاية بالأوبرا - الجزيرة - القاهرة ت ٧٣٥٢٣٩٦ فاكس ٧٣٥٨٠٨٤
El Gabalaya St. Opera House, El Gezira, Cairo
Tel : 7352396 Fax : 7358084 E. Mail : asfour @ onebox. com

تهدف إصدارات المشروع القومي للترجمة إلى تقديم مختلف الاتجاهات والمذاهب الفكرية للقارئ العربي وتعريفه بها ، والأفكار التي تتضمنها هي اجتهادات أصحابها في ثقافاتهم ولا تعبر بالضرورة عن رأي المجلس الأعلى للثقافة .

إلى سميح ..

ولدى ..

الحلم والوعد والحب الذى لا ينتهى ..

« إيزابيل »

مقدمة

" الريح هى فَرَسُ السماءِ !

(١)

نعم ، هذا هو الإطار البانورامى «التخييلى» الذى يمكننا اتخاذه رؤية شاملة لما يمكن أن تسفر عنه قراءتنا لهذا الكتاب المهمّ ، والذى ترجع أهميته «الكبرى» إلى كونه غير مسبوق فى موضوعه ، بما يسد ثغرة جوهرية فى حقل ثقافة وأدب الأطفال ، خاصة فى مصر والوطن العربى ، ذلك الحقل الذى ظلّ - ربّما حتى اللحظة - يتحدث «عن» وليس «إلى» الأطفال ، وحتى إن تحدث «إلى» فهو لا يستلهم لغته «من» الأطفال ، وإنما «من» المفاهيم التعليمية «الكبيرة» التى «تترصّد» الصغار باعتبارهم خطاباً جاهزاً مُباحاً وخلْواً ، ومفتوحاً للوصايا الغازية ..!

ومن الطبيعى - والحالة هذه - أن يمتد ذلك الفعل «الوصائى» من المدرسة إلى كاتب الطفل ، ذلك الذى يعتقد أن مهمته هو أن يجعل قرّاءه «أرقاماً» منصتة ، لتتعلّم القيم ، فلا تضلّ طريقها نحو «الرشاد» ، ذلك الكاتب - فى جوهره - محضُ إعادة إنتاج للمعلّم ، المعلم الذى يفسّر الريح : بمرجعيتها الظاهراتية - الطبيعية ، وليس كما يراها ولد يتراوح عمره بين ٤ - ٥ سنوات ؛ قال لمدرستّه الفرنسية «لوران فيلياتر» :

"الريح هى فرس السماء"

(٢)

بالضبط ، هذا هو المغزى الرائع من كتاب ممتع ، ومُلهم كهذا الذى تصدّت لترجمته إيزابيل كمال ، لتقدم لنا درساً مدهشاً لمن يتعاملون مع الأطفال جميعاً ، ابتداء بالبيت ، مروراً بالحضانة والمدرسة ، انتهاء بالمبدع الأدبى والعالم النفسى ، وفى الحقيقة فإن هذين (المبدع والعالِم) يمثلان خطاباً وحدوياً ، يصعب تجزيئه ،

فالكتابة للأطفال هي – في عمقها الرّسالي – إبحار في العوالم الجوانيّة لوجدان[1] ومشاعر وأحاسيس الأطفال واستثارة جمالية لمدركاتهم الفكرية ، واختبار مشوق لبنائهم العقلي .. ومن ثم جاء هذا الكتاب ثمرة تجربة «علم نفسية» ، ليس فقط للتعرف على أفاعيل المخيلة الطفولية الجامحة ، ودورها في تنمية شخصية الصغار وكونها حاملة لوعيهم الخاص ، ذلك الوعي الذي كوّنته تجارب شديدة التأثير في نفوس أصحابها ، مهما بدت لنا بساطتها ، وربما سذاجتها ، وإنما أيضًا جاء هذا الكتاب : ليضع مبدعي الأطفال أمام انكشاف هائل ، وهو «الفقد المعرفي» بمن يخاطبون ، وكذلك المربّين والآباء والأمهات وكافة من يتماسون مع الأطفال .

إن الدكتورة سوزان إنجيل ، والتي تعمل أستاذًا زائرًا لعلم النفس بكلية ويليامز الأمريكية ، تمثل نموذجًا مثاليًا لمن استشعروا هذا «الفقد المعرفي» ، ومن ثم أدركت حتمية «الاقتراب الديناميكي» من الأطفال ، وكان لقيامها بالتدريس لجميع المستويات : بداية من رياض الأطفال إلى التعليم الجامعي ، وتركيزها في أبحاثها وكتاباتها على اللغة عند الطفل ، والعمليات الإبداعية ومعاني القصص التي يحكونها ، كان لكل ذلك دور عظيم في إعادة اكتشاف الكبار للصغار ، بما يضمرونه من حيوات بالغة الثراء والغرابة ، حيوات تتقافز على أطراف حكاياتهم ، بما يؤهلنا – إن نحن أفلحنا في التقاط الإشارات المنبعثة منها – لمساعدة الصغار على تطوير ذواتهم من ناحية ، وعلى إعادة النظر – بداخلنا – تجاه هذه الكائنات التي لا تتوقف عن الحركة (حركة المخيلة المندمجة بحركة الواقع) ، فالطفل «يمتلك طموحًا نحو المعرفة ، يتغذّى بتقدمه الدائم في اكتشاف العالم ، بصورة تدريجية متنامية ، وبهذا نستطيع أن ننظر إلى كل علاقة تقدم بين الطفل والعالم ، على أنها علاقة مبدعة وشاعرية ، شريطة أن تكون موجهة حسب الرغبة ، وحسب درجة الانفعالية ، وفي هذا الأفق لا تكون المعرفة مُعاشةً أو متلقاة ، بل إنها تغير موقعها باستمرار»[2] .

(٣)

تلك الحركة – الديمومية ، هي ما تلفحنا اشتعالاتها الرائعة من بين سطور هذا الكتاب – الدليل ، الحركة التي تتمخض عن القصص التي يحكيها الأطفال ، القصص باعتبارها ترجمانًا لحراك الذات في علاقتها بالذوات الأخرى ؛ فالأطفال – كما تقول

المؤلفة – «اجتماعيون جداً فى طريقة تناولهم لعملية صياغة القصص ؛ لذا يحتاجون لمستمعين متجاوبين وقريبين ومنسجمين ومتعاونين ، للاستمرار فى محاولة التعبير والإبداع بأنفسهم من خلال قصصهم ، وبالدرجة التى ترى بها قيمة قصتهم فى الشكل والمضمون ؛ سيرون ذلك بنفس الدرجة أيضًا» ، هكذا تنشأ مسئوليتنا نحن الكبار تجاه سيرورة هذه العمليات الإبداعية واستمراريتها عند الأطفال ، وذلك لمساعدتهم على المُضىّ قدمًا ، ليس فقط فى ممارستها «كوسيلة لحل الألغاز المعرفية لعالمهم» ، وإنما أيضًا – وفى نفس الوقت – فى استخدامها «لاكتساب وعى عاطفى بذاتهم ، وبالأشخاص المحيطين بهم»(٢) ، وفى الحقيقة فإننا لا نجد فوارق جوهرية بين دوافع القصصّ عند الصغار وعندنا نحن الكبار ، فنحن «نستخدم القصص لنواجه التجربة فى حياتنا اليومية ونشكلها ، وللتواصل مع الغير ، وتطور علاقتنا بهم» ، وبإضاءة أكثر: فنحن نحكى لنصبح جزءًا من العالم الاجتماعى ، ولنعرف ونؤكد من نكون ، وهو ما ينطبق على الصغار أيضًا ، غير أن استخدامًا جوهريًا للقصص ينفرد به الأطفال ، وهو ارتكازهم عليها : «للإلمام بكل الأعمال المهمة فى عملية النمو» ، وذلك بالإضافة لدورها فى التسلية والتعلّم والإقناع والإثارة والتفسير والتبرير والتوضيح ؛ فهى «نتاج عملية تطويرية ، وهى – فى نفس الوقت – أداة يتم من خلالها هذا التطوير»(٣) .

(٤)

والآن ، ما دورنا لتنمية حب حكى القصص والقدرة عليها عند الأطفال ؟

بداية ، فإنه من الضرورى أن ننبه ، وبإلحاح ، على عدم التدخل فى شئون الخلق الإبداعى عند الأطفال ، وإلاّ نكون بذلك قد وضعنا الفن فى «حاضنة التفريخ» ، وهو ما يشير إلى حتمية «التوقف عن الجهل بعلم نفس الطفل والنظر إليه – إلى الطفل – نظرتنا إلى «راشد مختصر» ، وهو موقف رجعى بلاشك ، شبيه بمواقف القرون الوسطى ، حتى وإن هجّن بنزعة تقدمية»(٤) .

هكذا يشير الكثير ممن ينظّرون لإبداع الصغار ، للتخلص من آخر فلول المنبهرين بالثقافة المدرسية ، تلك الثقافة التى تكرس لنزعة التطابق مع المجتمع والتقيد بقوانينه وعاداته وأعرافه ، وهو أيضًا ما تنحاز إليه المؤلفة ، رغم أنها لاتنسى التأكيد على

ملاحظة هامة، مؤداها أن «الفكرة القائلة أن الأطفال فنانون عظماء، مبدعون بالفطرة، ولا يحتاجون أكثر من توجيه حر ، لملاحظة إمكانيات العظمة الكامنة فيهم ، هذه الفكرة خاطئة تمامًا» ، وتستمر المؤلفة فى استكمال ملاحظتها ، مؤكدة أنه «من جهة أخرى لدينا ميل للاستخفاف بها تتضمنه قصص الأطفال ، وغالبًا ما نهمل القيم الجمالية والصوت الشخصى فيها»(٥) .

وبتفصيل كافٍ وجيد ، تضعنا المؤلفة أمام تصورها لمشاركة إيجابيةٍ ، تسهم فى حفز الأطفال على الحكى الحُر ، بل وتزودهم بثقافة منفتحة لإثراء وعيهم ، وقد حددّت هذه المشاركة فى ستة بنود ، هى :

١ – الإصغاء بانتباه .

٢ – الاستجابة الحقيقية ، لا التصويب .

٣ – المشاركة (بطرح أسئلة على سبيل المثال ...) .

٤ – تقديم وفرة من الأصوات والأجناس الأدبية ليقرأها الصغار ، ثم تمثلها بعد ذلك بدون إلحاح أو إجبار .

٥ – تشجيع استخدام أشكال مختلفة من القصص .

٦ – السماح بقصص عن أشياء مهمة ، ربما تصدم توقع الكبار ، مثل قصص عن الفقر والجنس والحرب والنزاعات العائلية والصحة .

وربّما يتوقف الكثيرون عند هذا البند ، بما يطرحه من رؤية مفارقة قد تصيبنا نحن الكبار بفزعٍ ما ، خاصة عندما يتعلق الأمر بكلام عن «التابوهات» الأساسية فى ثقافتنا العربية ، ومن بينها – وربما أخطرها – «الجنس» ، غير أن المؤلفة تطمئننا أنه : ليس ضروريًا أن يؤدى حكْى قصص ، عن هذه الموضوعات الحساسّة ، إلى فعل ؛ فعلى الأقل فإن كتابة قصة عن أمرٍ ما ، من شأنه أن «يبرّد» المادة الخام لها ..

وإذا اتفقنا مع «جوردون ويلز» فى أن «الأطفال هم حقًا صانعو المعانى» ، وأن ذلك لا يتأتّى من القراءة فقط ، بل من حكْى وسماع القصص ، وكذلك من مشاهداتهم

للتلفزيون ، ومتابعاتهم لوسائل الإعلام وما تطرحه من إحداثيات، لهذا لم يكن مُدهشًا ، ولا مثيرًا للعجب أن يكتب طفل تحت عنوان «لا تزال الحروب جارية»(٦) :

(لقد فكرت فى القتال والتحدى بالسيف ، فبينما يمرّ الوقت يتقاتل البشر ويتصارعون ، ولا تزال السيوف تتصادم وتقتتل فى الحصون كسفن القراصنة) .

(٥)

إن تشجيع الأطفال على الكتابة ، ليس فقط ليكتبوا بسعادة أكثر ، أو ليصبحوا كُتابًا جيدين ، وإنما - كما تقول المؤلفة فى ختام كتابها - «لأن تلك التجارب ذات تأثير على تكوين وتنمية صوت الطفل فى السرد ، ومن خلال هذا ينمو وعيه بذاته ، ومن هنا تنبع مسئوليتنا الكبرى ، لنجعل الطفل مالكًا لكل ثرواته ، ونكشف له عن إمكاناته ، ونساعدهُ على تعبئة الدوافع الخلاّقة لديه ، من أجل اكتشاف المزيد من المعرفة لنفسه ، وللآخرين ، وللعالم من حوله» .

أحمد زرزور

هوامش

١ – أسطورة الأطفال الشعراء – دكتور عبد الرزّاق جعفر – دار الجيل – بيروت ١٩٩٢م .

٢ – القصص التى يُحكيها الأطفال – سوزان إنجيل – ترجمة : إيزابيل كمال .

٣ – المرجع السابق .

٤ – أسطورة الأطفال الشعراء .

٥ – القصص التى يحكيها الأطفال .

٦ – المرجع السابق .

الفصل الأول

عالم قصص الأطفال

كل عمل خطوة على طريق الاعتراف الشخصي :

أنت رنينج ريفر وأنا هوكز آي ، نفترض أنك كنت تجلس في البيت الكبير، حين سمعت أنا صوت دب يقترب، فقفزت من خلف شجرة وطعنته بحربة الهندي ، وعندئذ شويت أنت لحمه على النار، وكان الرئيس سيتنج بول يعزف على الطبلة واحتفلنا، وكنت أنا البطل لأنني قتلت الدب وحصلت على ريشة زيادة لغطاء رأسي.

كل قصة يحكيها طفل أو يمثلها في اللعب أو يكتبها تسهم في رسم صورة ذاتية له، صورة يمكنه النظر إليها، والرجوع إليها، والتفكير فيها، وتغييرها، صورة يمكن للآخرين استخدامها في تطوير فهمهم للقاص، وفي كل مرة يصف طفل تجربة مر بها هو نفسه أو مر بها غيره يصور جزءًا من ماضيه ويضيف إلى وعيه بذاته ، وينقل هذا الوعي لغيره، وفي كل مرة يبتكر الطفل قصة عن شيء حدث له أو لغيره يوسع عالمه، فالقصص التي نحكيها سواء كانت عن أحداث حقيقية أو متخيلة تنقل خبراتنا وأفكارنا، وأبعادًا من هويتنا ؛ فمن خلال القصص التي يرويها الأطفال يطورون صوتهم الشخصي باعتباره وسيلة لتوصيل خبراتهم الفريدة ورؤيتهم للعالم.

هذه القصة حكاها طفل في الخامسة لأمه أثناء لعبهما لعبة "الهندي"، وهي قصة عن دب من النوع الذي قد لا يلفت نظر الكبار بسهولة، ورغم أنها ليست نادرة فهي تثير كثيرًا من الاهتمام، من هو في القصة؟ وما الذي تكشفه الأحداث التي يصفها من أفكاره وخبراته؟ كيف اختار تلك التفاصيل بعينها؟ وما الذي يحدد تنظيم القصة؟

بالإضافة لما يمكن للقصة أن تكشفه لنا عن صاحبها، فهى تعنى له شيئًا مهمًا. عندما يحكى هذه القصة لأمه يقدم نفسه فى صورة البطل، شجاع وقادر وعضو مبجل فى المجموعة، لقد رسم صورة لنفسه.

هذا المثال يقدم نوع القصة التى يحكيها الأطفال غالبًا أثناء لعبهم، وكما يتضح من المثال التالى، يكشف الأطفال عن ذاتهم من خلال أنواع أخرى من القصص، مثل هذه القصة التى كتبها طفل فى الصف الأول من التعليم الابتدائى.

حجر العين الجوال

كان حجر العين "يويو" جرى: يويو يويو، كان اليويو بصحبة أخيه الصغير، وتدحرجا وتقافزا، وجعل صخرة تنبثق من الخرطوم، هبت عاصفة لم تستطع أن تعصف بهما، كانا يسيران على أربع وأمسكا بالأيدى والأقدام، رفس (حجر) عين أخرى ظنه كرة، تدحرج فى دوائر، عاد إلى منزله ورأى الشمس.

هذه القصة تلفت النظر وواضحة الأصالة عن الأولى باستخدامها الحى للغة والشخصيات والأحداث، وهى كذلك تثير التساؤلات حول القصة وصاحبها، وعلاقته بها، هل المؤلف هو طفل الأعوام الستة أم حجر العين، وإذا كان الأمر كذلك، لماذا حجر عين بالذات؟ ما الذى توحى به الأحداث الدرامية فى القصة؟ لماذا تنتهى بالطريقة التى انتهت بها؟ أين وكيف تعلم المؤلف أن ينسج الدراما والوصف معًا؟

هناك ميل لافتراض أن القصص التى نقرأها لمؤلفين مرموقين هى وحدها التى تكون مركبة وذات مغزى وجديرة بالتحليل الدقيق، وغالبًا ما ننصرف عن قصص الأطفال معتقدين أنها بسيطة الذكاء وتكشف عن شفافية ، لكنها محدودة المعنى والتركيب، تجذبنا لبساطتها أو خيالها الغريب أو غرابة تركيبها، فيبدو مغزاها واضحًا أو نعتقد أن الطفل يعبر عن أمنية أو خوف لا يكاد يخفيه، إلا أن قصص الأطفال معقدة الأسلوب والصوت والبناء والمضمون، وما تعنيه قصة طفل قد يطرح سؤالها بنفس أهمية وإمتاع آنا كارنينا مع الاختلاف. وإذا أصغينا بانتباه فستقدم لنا طريقة جديدة للنظر للأطفال وفهمهم، من الممكن لقصص الأطفال أن تكون حيوية لنا باعتبارنا

آباء ومدرسين وباحثين ؛ لأنها تبصرنا كيف يكتشف الأطفال العالم فى أعمارهم المختلفة، وكيف يفكر ويشعر طفل معين، ومع ازدياد عدد الباحثين الذين يكتشفون القصص والقصاصين يزداد النفع للأطفال أنفسهم ولتنميتهم.

وهذا الكتاب عن كيفية شروع الأطفال الصغار فى ابتكار القصص وحكيها، وعن مضمون وبناء هذه القصص، حيث يصف لنا الطرق التى يتحرك من خلالها الأطفال بداية من الإشارة بكلمة واحدة إلى أحداث من ماضيهم ثم إلى الأخيلة البعيدة المعقدة لأطفال الحضانة فى اللعب، وهى عن الطرق التى تسهم بها القصص الشائعة فى حياة الأطفال فى تنمية الشعور بالذات وتنمية العلاقة بالعالم.

شيوع القص

عالم الطفل ملىء بالقصص، فقبل أن يتمكن الأطفال من حكى قصصهم الخاصة بفترة طويلة يسمعون قصصًا تحكى لهم وحولهم، وإذا أصغينا لهذه القصص وأوليناها العناية بدلاً من التعامل معها باعتبارها ضجة خلفية، سنبدأ فى تقدير تكرارها فى حياة الطفل.

هذا ويحاط الأطفال حديثو الولادة بالقصص التى يحيكها الوالدان والأشقاء والأصدقاء أحدهم للآخر ولهم باعتبارهم جمهورًا مفتتنًا . وعندما يبلغ الطفل سنتين أو ثلاثًا يبدأ فى إضافة صوته للقصص المحيطة به.

وإذا قضيت صباحًا مع بعض الأطفال فى البيت أو الحضانة، ستسمع وفرة من القصص، سيحكى الأطفال قصصًا، أحدهم للآخر ولمدرسهم ولأنفسهم، سيحكون قصصًا تقليدية الصياغة وقصصًا غريبة التراكيب، سيحكون قصصًا حدثت لهم، وأشياء حدثت لغيرهم، وأشياء لا يمكن أن تحدث لأحد، يعتمد كثير من لعبهم على القص الضمنى ويظهر القص بأن تحكى قصة، أو تبدأ فى حكاية فتجد نفسك محاطًا بوجوه متطلعة فى لهفة واستعداد لسماع قصتك، وبمرور الوقت يستمع الأطفال ويحكون عددًا أكثر تنوعًا من القصص، يشمل القصص المكتوبة والروايات وأخبارًا عن أحداث فعلية.

سجل اثنان من علماء النفس التنموى هما : بيجى ميلر ولويس سبرى حديث أمهات وأطفال صغار فى بيوتهم فى نهاية كل يوم باعتباره وسيلة لمعرفة حجم القص المبكر، واكتشفا أنه بمعدل كل ساعة من تسجيل المحادثات حكيت تسع قصص تقريباً، غالبًا تحكيها الأم للطفل وأحيانا يحكيها الطفل، رغم شيوع وانتشار القصص فى حياة الأطفال الصغار لم يحسب ويقيم بشكل منتظم بعد، فإذا أخذت كل الأبحاث فى القصة وقارنت التقارير أحدها بالآخر، ستجد دليلا قويًا رائعًا على مدى تنوع وكم القصص التى يتعرض لها الأطفال ويشاركون فى حكيها منذ سن مبكرة جداً. وتجربة القص لا تنتهى بنهاية الطفولة، ففى فصل جامعى لدراسة تطور اللغة، سألت الطلبة كم عدد القصص التى يحكونها فى اليوم، قال كثير منهم صفر أو ربما واحدة، طلبت منهم أن يسجلوا لمدة أربع وعشرين ساعة القصص التى يحكونها، وحضر جميعهم فى المحاضرة التالية وقد أصابتهم الدهشة للنتائج التى حصلوا عليها، قالوا إنهم حكوا من خمس إلى ثمان وثلاثين قصة ، ومع ذلك يشعرون أنهم قد فاتهم تسجيل بعضها.

لماذا نبخس تقدير عدد وتنوع القصص التى نحكيها؟ ربما لأنها- إلى حد كبير- جزء من حياتنا التى لا نلاحظ امتدادها ، لأن أول استجابة لنا هى التفكير فقط فى القصص متقنة الصياغة بشكل نموذجى فى حبكة واضحة من تأليف كتاب مرموقين، وفى النشاط اليومى نقترب فقط من هذا النموذج، ونقتصر على حكى عدد من القصص التى تحتوى على بعض مكونات هذا النموذج ، لكنها لا ترقى إلى معيارها وينطوى نشاطنا اليومى على كثير من هذه القصص أكثر من النماذج متقنة الصياغة التى نحكيها لغيرنا.

والقص شائع كمًا وتنوعًا فى الحياة اليومية لكثير من الأطفال والكبار، بل ينتشر فى الحياة النفسية كذلك، يحكى الأطفال الصغار جداً وأطفال الحضانة غالبًا مونولوجات أثناء اللعب، وفى موعد النوم، وعندما يدونون بمفردهم، ثم بمرور الوقت يستبدلون مونولوجاتهم المنطوقة بالأحلام، وأحلام اليقظة، ومناجاة الذات فى صمت، فالقصص التى نحكيها لأنفسنا بصوت عال أو فى صمت تلعب دوراً حيويًا فى تشكيل ما نشعر به وما نعتقده وما نعرفه عن حياتنا.

ماذا عن القصص التى توضع فى الاعتبار بسبب انتشارها؟ لابد أن نشاطًا له هذه الأهمية فى حياتنا يخدم غرضاً مهمًا، فى كل من أشكال التجربة اليومية العادية

وفى لحظات أزماتنا وتحولاتنا النادرة، تساهم القصص أساسًا فى خصائص لغة أكثر عمومية فتمنحنا طريقة نكتشف بها الحياة، وكما أوضح عالم النفس الروسى ألكسندر لوريا أن اكتساب اللغة يمنحنا عالمًا ثانيًا أوسع من عالم الحدث الحالى:

> **فى غياب الكلمات لا يمكن للبشر التعامل إلا بالأشياء التى يستطيعون فهمها أو عملها باليد مباشرة، لكن بمساعدة اللغة يستطيعون التعامل مع الأشياء التى لا يفهمونها حتى بشكل غير مباشر ومع أشياء كانت جزءًا من تجربة الأجيال السابقة، وبهذا تضيف الكلمة بعدًا آخر لعالم البشر... للحيوانات عالم واحد فحسب، عالم الأشياء والمواقف التى يمكن فهمها بالحواس، أما البشر فلديهم عالم مزدوج.**

إذا كان لوريا على حق، وأعتقد أنه كذلك، فالقصص هى المستوى الثانى للتجربة بلا جدال، العيش فى كلا العالمين، عالم الفعل والأشياء ، وعالم القصص هو ما يميز تجربة البشر، والأطفال الذين يكتسبون اللغة مثلهم مثل الكبار، يتحركون جيئة وذهابًا فى هذا العالم المزدوج حيث كل عالم يشكل الآخر، فتنتظم قصصهم مفاهيمهم للأفعال والأشياء، وتشكل تلك المفاهيم قصصهم.

يجد ابنى جيك فى كل ندبة فى جسم والده قصة، عندما كان فى الثامنة من عمره ذهب لقضاء بضعه أيام مع جده فى ڤيرمونت الذى أخبرنى عندما أعاده لنا أنه أمتعه بقصص حكاها والده توم عن حوادث وقعت له فى طفولته، مثل سقوطه من على الدراجة وإصابته بارتجاج فى المخ، واصطدامه بزجاج الباب واحتياجه لأربع وثلاثين غرزة، وكيف طعن فى شبابه بمدية أثناء قيادته سيارة أجرة فى بوسطن، وروى الجد قول جيك: "يا خبر، آمل أن تحدث لى الآن بعض الحوادث من هذا النوع"، سأله جده "لماذا ؟" أجاب للتو، "لكى يكون لدى قصص أحكيها لأطفالى وأحفادى طبعًا !"

تعكس القصص خيوطًا ومستوياتٍ متعددةً لتجاربنا! لو حكيت لكم قصة الآن عن قصة حكاها لى والدى عن قصص حكاها له حفيده، وقصص الحفيد، مبنية على قصص سمعها من والده، وكانت حجة ابنى الرئيسية أن إحدى التجارب الشيقة أن يكون لك

رصيد من قصص جيده تحكيها فى المستقبل، بالرغم من أنه ليس فى مقدور كل الأطفال توضيح الحاجة لتجربة الأشياء بهدف حكى قصص عنها يومًا ما، تبرز هذه الحكاية عن جيك أهمية القص لدى الأطفال الصغار، وتؤيد أنه بالفعل فى سن الثامنة يكون لديهم شعور ضمنى (فى حالة جيك شعور واضح) بالمرحلتين اللتين نعيش فيهما حياتنا: التجربة وإعادة قصها.

وجيك مثل كثير من الأطفال فى الثامنة، لديه بالفعل فكرته عن التجارب التى توفر مادة جيدة، للقص ولديه بالفعل ما يكفى من إطارات السرد فى ذهنه تمكنه أن يكرر قصصًا حكيت له ومن خلال إعادته لسرد هذه القصص لجده، لا يعبر فقط عن نفسه بل يجمع بين علاقات ونماذج عديدة مختلفة من المعلومات. ويستخدم تلك القصص عن والده ليتعرف بشكل أفضل أى نوع من الشباب كان والده وأى نوع من الحياة عاش، فيحكى عن هذا لجده كوسيلة تعرّف جده المهم بالنسبة له عن والده وكطريقة يقترب بها منه، وفى النهاية يفكر فى رغبته فى قصص خاصة به يحكيها كطريقة لتصور أى نوع من الرجال سيكون فى المستقبل.

ثورة القص

بالرغم من أهمية القصص والقص فى حياة الأطفال، إلا أنها حتى وقت قريب لم تلق اهتمامًا كافيًا من علماء النفس، إذا كان كثير من الآباء وبعض المدرسين لا يحفلون بقصص الأطفال لبساطتها؛ فعلماء النفس التنموى لم ينظروا فى قصص الأطفال على الإطلاق أو نظروا إليها بحثًا عن معلومات مثل مستوى الطفل فى تنمية الإدراك.

وجه البحث فى تنمية الأطفال اهتمامنا إلى ما يفعله الأطفال أكثر مما يقولونه (يلاحظ الباحثون السلوكيات ويسجلونها ويشفرونها: إشارتهم، أداءهم للأعمال المختلفة، حلهم للمشاكل)، ويعود جزء من هذا إلى سيطرة السلوكية على الاتجاه السائد فى علم النفس معظم هذا القرن، والتى افترضت أن علماء النفس عليهم أن يهتموا بأفعال الأشخاص أكثر من أفكارهم وكلماتهم، حتى عندما اهتم الباحثون بما يقوله الأطفال كان هذا فقط لمعرفة قدراتهم فى سن معينة: هل يستطيعون التفكير بشكل منطقى؟ هل يمكنهم سلسلة الأحداث ببراعة؟ هل يمكنهم تذكر قائمة بالموضوعات؟

بدا علماء النفس فى الستينيات والسبعينيات استخدام الكمبيوتر كنموذج للعقل البشرى وطوروا مناهج جديدة للبحث، فأعاد علم النفس التأكيد على أهمية طريقة تفكيرنا، وصف البحث فى عمليات المعلومات التفكير البشرى والسلوك الناتج عنه طبقًا لتفرعات القرار والرسم البيانى وعمليات الكمبيوتر الأخرى، وتصف هذه الاعتبارات عقل الطفل الصغير كسلسلة من قواعد العمليات، تتداخل بطرق تسمح للطفل أن يبنى باطراد استراتيجيات معقدة كوظيفة لتجارب حياته اليومية.

قادت بعض الأفكار التى انبثقت من عمليات المعلومات فى السنوات الأخيرة عدداً متزايداً من علماء النفس إلى النظر فى كل من قصص الأطفال وقصص الكبار بطريقة مثيرة، القصص التى ناقشوها، ليست شيئًا نحكيه فى حفل، أو فى مدرسة، أو على المسرح، ولا هى ببساطة علامات على كفاءة النمو، فنحن نفكر أيضًا من خلال القصص. أثبت بعض علماء النفس التنموى فى كثير من الكتب الحديثة أن القصص هى الشكل الذى ننظم من خلاله التجربة، وتلك القصص أو مخططاتها لا توجه ذاكرتنا فحسب بل توجه كذلك تجربتنا الآنية وما قد يحدث فى المستقبل، هذا ما نفهمه من شذرات المعلومات وننظمه فى شكل قصص: أولا حدث هذا، ثم فلان فعل هذا، ثم حدث ذلك.

سمح لنا هذا التوكيد الجديد على طريقة تفكيرنا بإلقاء نظرة جديدة على تجارب الأطفال وما يقولونه وعلى دور المضمون فى توجيه تفكيرنا، وفوق هذا كله تحكى القصص من أشخاص لغيرهم، فتعكس القيم والتفسيرات وأفكار الراوى والمستمع.

افترض جيروم برونر أننا أثناء تعلمنا عن العالم الطبيعى - من خلال القواعد المنطقية والمبادئ المجردة - ندرك العالم الاجتماعى من خلال القصص، وبينما يفهم الأطفال القصص التى يسمعونها حولهم، يفهمون كذلك تفسيراً معينًا للأحداث والتجارب، يعيش الناس تجارب حياتهم كسلسلة من القصص المتشابكة والمتماوجة، وجمال هذه الفكرة مساعدتها فى تفسير اندماج الأطفال فى ثقافتهم، فالاستماع إلى القصص وحكيها نشاط ثقافى، وحين يتعلم الأطفال شكل القصة يتعلمون كذلك ثقافتهم، وبالتالى من خلال القصص، تشكل أشكال ثقافتهم طريقة تفكيرهم وتذكرهم للتجارب.

القصص والذات

إذا كان حقيقيًا أن القصص هى الشكل الأساسى الذى نصوغ به التجربة الاجتماعية وننقلها، فكيف تؤثر فينا يومًا وراء الآخر وعلى امتداد سنوات كثيرة؟ طوال حياتنا نبنى باستمرار إحساسًا بالذات خلال قصصنا عن التجربة الشخصية، نتذكر الأحداث والمناسبات ونعيد تذكر هذه التجارب بقصها على أنفسنا وعلى غيرنا فى صورة قصة، نفعل ذلك مع الأحداث المثيرة والمهمة، ذلك النوع الذى يصنع "مادة قصة جيدة"، ونفعله أيضا مع تجارب الحياة اليومية العادية. خذ هذه الأمثلة الثلاثة البسيطة من محادثة عائلية حول مائدة العشاء (أم لأحد أطفالها):

> **خمن ماذا حدث عندما كنت خارج المنزل، تعرف بالطبع أن قطتنا فقدت؟ حسنًا، ذهبنا إلى منزل لوسى لتنادى عليها، بالرغم من أنها قد تكون ابتعدت كثيرًا، فكرنا ربما تكون فى مكان قريب فتسمع أصواتنا وتعود، ذهبنا هناك ونادينا ونادينا، وصاح سام، بصوت عال: بيب، أنا سام، بيب هل تتذكريننى؟ أنا الطفل الصغير الذى يدللك طول الوقت". ولكنها لم تأت، فعدنا إلى المنزل فى النهاية وكان سام حزينًا بحق لعدم عثورنا عليها. وخمن ماذا حدث؟ بعد عدة ساعات نادت لوسى علينا وأخبرتنا أن بيب على الباب! عادت إلى المنزل لأنها سمعت سام ينادى عليها! بعد كل تلك الأيام!**

هذه تجربة مثيرة لأفراد هذه العائلة، فمن الواضح أن الأطفال يحبون قطتهم، وسام البطل مندهش وممتن لدوره فى إعادة القطة المفقودة للمنزل، والوالدان متأثران بعمق بما تكشفه الحادثة عن تعلق سام بقطته المدللة. تبلور هذه القصة الأشكال الشخصية ذات المعنى لدى القاص والمستمع على حد سواء. إنها قصة سيكررونها مرات ومرات، وذات يوم سيحكيها الأطفال لأطفالهم، بمرور الوقت يطور كل فرد فى العائلة نسخته الفريدة من القصة.

وهناك أحداث أقل تأثيرًا تحكى أيضًا فى صورة قصة، (أحد الأطفال لجميع أفراد أسرته): "سقطت اليوم فى المعسكر على العشب، وجرحت الأعشاب ساقى،

فآلمتنى كثيراً كثيراً، لكن كيرى أسعفنى بوضع كريم عليها." تنظر الأم إلى هذا الطفل لحظة للتعرف على قصته فى صمت، ثم تعطى الفرصة لأصغر طفل وهو يبلغ من العمر ثلاث سنوات فى المشاركة بقصة عن طريق السؤال

"ماذا فعلت فى المعسكر اليوم؟"

"لعبت وغنت لنا ليزا أغنية."

حكى الطفل الأول حكاية قصيرة لكنها متماسكة عما حدث فى المعسكر، وقدم الطفل الثانى أبسط شكل للاستجابة للقصة: إنها عناصر قصة دون أن تكون قصة ناضجة، مع ذلك فيها أشياء صغيرة تسير نحو النضج، وتنبئ بمقدرة الطفل على تنظيم تجربة ونقلها لغيره فى إطار قصصى.

بمضى الزمن تبقى بعض القصص المهمة حية، وتخفت قصص الحياة اليومية أو تندمج مع غيرها من القصص حتى تكون ببساطة انطباعًا عامًا للتجربة فى وقت معين من حياة الشخص. وقد تظل قصة القطة المفقودة ذات دلالة بالنسبة لأحد أفراد العائلة (ربما سام) وليس بالنسبة للآخرين، وقد ينسى الجميع القصتين الثانية والثالثة لكنها تختلط بقصتى الطفلين الآخرين عن المعسكر الصيفى فى طفولتهما. ما يجعل قصة مهمة تختلف باختلاف الأفراد وتخضع لقوى نفسية معقدة وأحيانا تبدو حادثة تافهة للمستمع لكنها تبقى دامغة لا تنمحى من ذهن القاص.

لا يقتصر الأطفال على حكاية قصص عن تجربة حقيقية لبناء إحساس بالذات ، بل يبتكرون كذلك قصصًا عن أشياء قد تحدث أو لا تحدث بالمرة أو يتمنون حـدوثها، أو يتمنون بشدة ألا تحدث على الإطلاق.

> **ذات مرة كان هناك كلب، يحب الأطفال ويعيش سعيداً جداً، كان اسمه إيك، رأى ذلك الشيء الأسود الذى كان سفينة، فصعد إليها وأخذته إلى إفريقيا، رأى الكثير والكثير من الأسود والدببة والنمور والقرود، جرى واختبأ بين الشجيرات حيث رأى رجلا من قبائل البوشمان وأرض إفريقيا، ثم عاد إلى السفينة التى أعادته إلى وطنه فرأى أمه. النهاية**

فى صياغة القصص وصياغة الذات - الابتكار مهم بنفس أهمية التذكر، بغض النظر عما إذا استخدمت القصة ذكريات معينة، هذا الطفل البالغ من العمر خمس سنوات ابتكر قصة عما قد يحدث، لكنها تشمل كذلك مادة شخصية فهو بالفعل يمتلك كلبًا اسمه إيك، ويعلم أشياء عن إفريقيا، ومتعلق جدًا فى ذلك الوقت بمشاعره الحميمة التى يكنها لأمه.

ينسج الأطفال الاهتمامات الحقيقية والتجارب الحقيقية مع الخيال لينقلوا ما هو مهم بالنسبة لهم، وهذا ليس غريبًا على الأطفال ، كما قال ذات مرة المخرج السينمائى الإسبانى لويس بونويل :

> **خيالنا وأحلامنا يغزو ذاكرتنا دائمًا، وطالما أننا جميعًا نميل للاعتقاد فى حقيقة خيالاتنا سينتهى بنا الأمر إلى تحويل كذبنا إلى حقائق، بالطبع الخيال والحقيقة أمور شخصية على قدم المساواة فى الشعور، لذلك فاختلافها أمر نسبى الأهمية.**

ليس فقط ما نتذكره هو ما يشكل تجربتنا وإحساسنا بذاتنا، بل كيف نتذكره. هل نتذكر صورًا منعزلة، أم شذرات من حوار، أم أحداثًا مركبة متسلسلة؟ هل نتذكر بالتفصيل أم نتذكر فقط هيكلا مجردًا؟ هل نتذكر المشاعر المرتبطة بالتجربة أم مجرد الأحداث؟ أم هل نتذكر بطريقة لا تقبض فقط على ما حدث بل أيضًا على ما أثاره من مشاعر؟.

فى تسجيل لحديث أشخاص بالغين مستغرقين فى ذكريات طفولتهم، حكى رجل عن قسوة والده والفزع من عقابه، لكنه استغرق فى التفكير ولم يتمكن من تذكر ما فعله، استطاع فقط تذكر ما فعله والده كرد فعل على ما فعله هو ونسيه، وفى إعادة صياغة ذاكرته لتجاربه وفى حكيه قصصًا عن طفولته ترك الرجل أفعاله الشخصية وتذكر ما كان بالنسبة له جزءًا قويًا فى التجربة ألا وهو غلظة والده، وبهذا الحذف كشف عن المعنى الشخصى الواعى للتجربة كما يذكرها، فغضب والده فاق أعماله المنسية.

سواء تذكرنا قصة معينة أو لا ففعل حكى القصة مهم دائمًا لتنمية الطفل؛ لأن فى الحكى يتمرن الطفل على حكى القصص ويبنى ملكة ابتكارها التى تسهم فى قصة حياته وتقديم نفسه، ويعلم كيف يستخدم ويتجنب ويستمتع ويمزج هذه القصص فى المستقبل.

لماذا يهمنا هذا الموضوع؟ لأن تلك القصص التى نحكيها تكون إلى حد كبير ذكرياتنا عن التجارب الشخصية وتمنحنا تاريخًا وإحساسًا بذاتنا فى الماضى والحاضر والمستقبل.

القص ومعرفة القراءة

لا يسهم القص فى تقديم الذات وتطور المنطق فى تجربة الطفل واندماج المرء فى الثقافة المحيطة به فحسب بل يلعب كذلك دوراً مهمًا نحو معرفته بالقراءة. يلخص جوردون ويلز فى كتابه صانعو المعانى دراسته لمدة خمس عشرة سنة لمجموعة من الأطفال يعيشون فى إنجلترا، ويورد واحدة من أشمل مجموعات لغة الأطفال وأكثرها ابتكاراً مما يتوفر لدى الباحثين. وقد انصب اهتمام ويلز أساسًا على اكتشاف الروابط - إن وجدت - بين حياة الطفل فى البيت والطفل كفرد أو فى تجربة المدرسة ونجاحه فى الدراسة فاكتشف أن معرفة القراءة ترتبط بالنجاح المدرسى ، وتتأصل أثناء السنوات المبكرة.

برهنت تلك الدراسة بوضوح على أن نشأة الطفل فى بيئة عائلية تعرف القراءة والكتابة حيث القراءة نشاط يومى معتاد تمنح الطفل تميزاً عند التعليم الرسمى، ومن أهم الأنشطة التى تميزت بها تلك الأسر المشاركة فى قص الحكايات.

يعلم كثير منا اليوم من خلال ما ينشر فى الكتب والمجلات وإعلانات الإذاعة والتليفزيون أن القراءة للأطفال شىء طيب ومفيد، لكن ما يقوله ويلز هو أن هذه القراءة جزء فقط من محو الأمية وأن حكى وسماع القصص فى نفس أهمية الجلوس وقراءة جمل من كتاب، ويضيف ويلز تحذيراً مهمًا: يجب أن تسمع وتقدر القصص التى يحكيها الأطفال حتى يستطيعوا استخدامها عند الحاجة إلى وثبة تجاه القراءة (محو الأمية).

القص ونمو الطفل

قد نتساءل ما هى جذور هذه العملية الإنسانية الأساسية؟ فمقدرة الطفل على حكى القصص لا تبدأ بالطبع تامة النضج، ولعل السؤال المهم هو أولاً كيف تنشأ قصص الأطفال ؟ ثم كيف تبدأ فى التطور؟

يتعلم الأطفال شكل القصة (وعدداً كبيراً من التنويعات فى هذا الشكل) فى سن مبكرة بشكل ملحوظ، ويفعلون ذلك بسهولة قد تبدو فطرية وطبيعية تماماً، وهى طبيعية لكنها ليست فطرية مثلما يحدث مع تعلم اللغة ذاتها. أثبتت الأبحاث أن الوالدين لهما دور مهم فى نمو مقدرة الطفل على القص، ويعكس أسلوب الطفل وقدرته على القص القيم الفردية والعائلية والمجتمعية وطرق القص، وهذا التثقيف لا يتم عادة بشكل صريح أو رسمى لكنه فى الغالب متضمن فى المحادثات العرضية التى يسمعها الأطفال ويشاركون فيها.

فى المراحل الأولى لعملية القص يقدم الأطفال بذور قصص(سنناقش هذا فى الفصل الخامس) وبمرور الوقت يصبح بناء قصصهم أكثر تركيباً وأطول وأكثر درامية على الطريقة المعتادة. لاحظ الفرق بين القصتين التاليتين: قصة حكاها طفل فى الثانية من عمره، وقصة لطفل فى الخامسة، كل منهما عن تجربة شخصية ، لكنهما تختلفان فى الطول والبناء والأسلوب ، وفوق ذلك الأولى نموذج لقصة طفل صغير حكاها لوالدته، بينما طفل الخامسة حكاها لطفل فى سنه.

طفل فى الثانية يقول لأمه: ذهبنا نخبط على الأبواب فى الهالويين (عيد يجول فيه الأطفال على الأبواب لجمع الحلوى) أعطونى حلوى مصاصة حمراء كبيرة وضيعت قبعتى. طفل فى الخامسة يقول لصديقه: هل تعرف ما حدث؟ هل تعرف ما حدث؟ وجدنا حيوان راكون فى الفراندة فى منزلنا. راكون ضخم. كان على الشجرة يحاول أكل طعام الطيور. وأردنا قتله، لكن أمى لم ترد أن يقتله والدى، لكنه قتله على أى حال، وامتلأت الفراندة بدم الراكون.

عندما يصل الأطفال إلى سن الثالثة يظهر فى قصصهم ما يشبه البداية والوسط والنهاية، يتذكرون حكايات سمعوها ويصورون تجاربهم الخاصة فى شكل حكاية، وحين يبلغون الخامسة يصبح لديهم أساليب شخصية محددة للقص، يعرفون أيضاً عادة الحكى فى مجتمعهم، وفكرة ما عما يجعل القصة قصة، فى سن الثامنة يستطيع معظم الأطفال حكى نماذج مختلفة من القصص حسب الطلب ويستطيعون أن يقصوا بدقة أحداثاً معقدة.

السـرد والقـصـص

لكي تقدر تطور القصة عند الأطفال يجدر به إدراك ما يكون قصة وما لا يكونها، يعرف معظمنا القصة عندما يسمعها، فالقصة قبل كل شيء تصور لشيء حدث أو يحدث أو سيحدث وهي تتضمن نوعًا من الحدث، والأحداث تشمل أشخاصًا وأماكن وأفعالا، شخص ما يفعل شيئًا ما ويحدث هذا في مكان ما، علاوة على ذلك تتم كل الأحداث داخل إطار من الزمن وتتكشف عبر الزمن، ففي معظم القصص شيء بالتسلسل ضمنًا أو صراحة ، أولا يحدث شيء، ثم آخر، لكنهما مرتبطان لأن أحدهما يؤدي للآخر(جريت نحو الكرة، فانزلقت فانكسرت ذراعي) أو لأن أشياء عديدة تحدث، عندما تصور معنى، تكشف عن تيمة عامة (كانت تمطر فشعرت بالحزن، وحطمت سلطانيتي المفضلة، وهرب كلبي، وكان هذا يومًا سيئًا) .

طفل في الخامسة يتذكر مباراة كرة قدم لعبها مع أطفال آخرين وبعض البالغين:

> **شطنا الأهداف هناك بالفعل، حين قفزت نحو جون، كأني صدمت في الأسمنت، لم أدعه يفلت مني، ثم اختطفت الكرة، كنت مثل ثعبان ابتلع ضفدعة. كانت الكرة مثل ضفدعة.**

هذه قصة لأنها تتضمن سلسلة من الأفعال في حيز من الزمن، هناك بطل هو الراوي وفي الوقت نفسه هناك حادثة طويلة – مباراة كرة القدم – وحادثة محددة خلال سياقها، هي انتزاع الكرة من شخص كبير. هناك مكان (خارج المنزل)، وتوحي بإطار من الزمن (شيء حدث في الماضي القريب). هناك أفعال (القفز نحو جون، انتزاع الكرة، إمساكها) عندما تحكى معًا تتضمن معنى (كنت لاعب كرة جامدًا). وهذه قصة بها القليل من التوتر الدرامي، أو الذروة أو مشكلة وحلها، تلك الصفات التي يتصف بها أدب الكبار الجيد، فليس بها تصوير لشخصيات ومع ذلك بها حكي مؤثر عن شيء في تجربة هذا الولد الصغير، إنها تصف تجربته بطريقة فريدة، فهي ليست أدبًا بمعنى الكلمة لكنها تحتوي على مبادئ قصة.

أهم شيء في القصة هو حكيها عن أشخاص وأفعال وموضوعات ومكان وزمان ينقل بها معنى، وجزء من هذا المعنى ينقل عن طريق منظور القصة أو وجهة نظرها،

تعرض الأحداث من خلال عيون شخص ما. فى قصة كرة القدم التى حكاها طفل الخامسة يدور المعنى الذى يقصده الولد حول شعور شخص بالنصر. وفى قصص الأطفال حيث لا يتطور التسلسل والحبكة بوضوح دائمًا، يقع مفتاح فهم وتقييم القصة والاستجابة لها غالبًا فى فهم المعنى وفهم منظور الراوى.

يصف ا. م. فورستر فى كتابه أوجه الرواية ما يحدث عندما ننزع التسلسل الزمنى للأحداث من المعنى الشامل للقصة: "عندما نعزل القصة عن الأوجه الراقية التى تتحرك خلالها، ونمسك بها على ملقاط وكأنها دودة الزمن تتلوى عارية لا تنتهى - تبدو كئيبة وغير محببة."

وهذا ما يحدث بالنسبة لقصص الأطفال، إذا جردناها مما تثيره من معان غامضة ومنظورات، ينظر لها حسب الحبكة أو تسلسل الأحداث التى ترويها، لا تبدو فقط كئيبة وغير محببة، بل تفقد أيضًا معناها النفسى، ويشكل هذا تحديًا خاصًا عند محاولة كشف ما يجرى وما حدث من تطور فى قص الأطفال. علينا أن نحدد أنساقًا ونكشف الصيغ أو العمليات الموثوق منها والقابلة للتنبؤ، وفى نفس الوقت نعتنى بالصفات الدقيقة شديدة الخصوصية التى تجعل القصص ممتعة حقًا وقوية فى المقام الأول.

يعتقد بعض الباحثين أن القصة يجب أن تتضمن مفاتيح عن أسباب حكيها لتوصف بأنها قصة، فمثلا هل تحاول القاصة تلقين أصدقائها درسًا أخلاقيًا، هل تحاول تفسير تغطية حذائها بالوحل، هل تعيد سرد حبكة لكتاب مفضل؟ من الممكن ظهور هذه المفاتيح أو استجابة لطلب شخص بالغ، أو قد تظهر كتعليق داخل القصة ذاتها ("... ولهذا يخسر الفشّار فى النهاية..") تتضمن معظم القصص المحكية فى هذا الكتاب قاصًا أو اثنين يعلمان أنهما يحكيان قصة (على مائدة الغداء، فى لعبة التمثيل والحكى، فى تجمع الأطفال فى الحارة). لكن إذا أردنا فهم التطور المبكر للقصص نحتاج إلى البحث على نطاق أوسع وإليك تفرقة بين السرد والقصة من الممكن أن تفيد فى هذا المجال.

السرد هو مجموعة من التجارب أو الأحداث تتسلسل زمنيًا وتنقل معنى ، ويمكن للسرد أن يتضمن حادثة متخيلة أو حادثة من الحياة اليومية، لكنه ليس كالقصة التى تحكى أو تنقل بقصد، ويمكن للسرد كذلك أن يتضمن حوارًا أو تفاعلا بين الأفراد

ولا يتطلب التعايش مثل القصة ("نعم، عندما خرجت أنا وجيرى، تسلق الشجرة وسقط" هل حدث ذلك حين أصيب بذلك الجرح الكبير؟")

غالبًا يصوغ الأطفال السرد فى سياق اللعب أو أثناء الحديث ("أنا أضع طفلتى فى فراشها لتنام، ثم تستيقظ لتتناول طعامًا ما، ثم تأخذ فى البكاء والصياح: ماما، ماما"). لا يتضمن هذا السرد رسالة صريحة؟، رغم أنها متضمنة وقابلة للتحليل. كثيراً ما يؤلف السرد فى اللعب بالتعاون بين الأطفال، وهذا هو السرد الذى يتعرف عليه المستمع والمعالج النفسى والباحث ويلتقطه ويعيد حكيه كقصص، وهى تشترك فى خصائصها مع أنواع القصص الأكثر وضوحاً، لكن يجدر بنا ذكر الاختلاف. مثلا قد يكون الطفل قادراً على التعبير عن معان ومشاهد مركبة فى لعبه مع صديق لكنه ليس على استعداد بعد أن يصوغ وحده قصة، بناء على طلب أحد الأشخاص الكبار. قد يستطيع التعبير عن مشاعر شخصية عميقة عن نفسه فى حديث مع أحد والديه عن تجربة ماضية لكنه لا يستطيع ابتكار قصة عن هذه المشاعر يشرك فيها غيره، كذلك على المستمع البالغ أن ينسج – أحيانًا – الحكاية التى تبدو مدفونة فى تدفق ألعاب ومحادثات الطفل، كما فعل فرويد وكأنه خبير آثار للعقل، حيث أخذ الذكريات والرموز المدفونة الساكنة ونسجها معًا لصياغة سرد .

هذه الحكايات المعاد صياغتها وتفسيرها تختلف عن القصة لكن يمكن أن تكون ممتعة مثل أعظم القصص تماسكًا التى ينتجها الأطفال بوعى، كما سنرى أن شذرات السرد التى يمكن تحديدها فى حديث طفل صغير تساهم فى قدرته على حكى القصص عندما يكبر.

وإذا كانت القصص شائعةً عمومًا فى حياة الجميع، إلا أنه من اللازم لكى يشعر الطفل بقوة الامتلاك ويشعر بقدرته على حكى كل أنواع القصص ليعبر بها عن مختلف المعانى، لابد أن يعيش بين أشخاص يشجعونه على حكى القصص لكن هذا الأمر ليس بسيطًا أو شائعًا كما نعتقد.

حين تكتب كتابًا تجلس وتحكى قصتك مرة واحدة وتأمل أن يقرأها أحد ، وتصورك لاستجابة القارئ يرشدك لما تدرجه فى قصتك وأسلوب كتابتها، لكنك تملك

سلطة الحديث، أما الأطفال فهم عادة يأملون أن تتاح لهم فرصة الحديث ويزاحمهم فيها غالبًا طفل آخر أو شخص بالغ متسلط، وعليهم محاولة المحافظة على سلطة الحديث بحكى قصة ممتعة وذات معنى.

كثير من القصص التى يحكيها الأطفال تحدث أثناء محادثات أخرى، وعلى الطفل انتهاز اللحظة المناسبة، وإلا فقد تسلسل أفكاره ، ويعتمد الأطفال غالبًا على المستمع ليساعدهم فى بناء القصة.

طفل فى الثالثة يقول: "ركبت مركبًا"، وينظر إليك فى توقع، هل أنت مهتم؟ هل تريد معرفة المزيد؟ هل تفهم الموقف كله؟ فتقول: "هذا لطيف اربط حذاءك." نهاية القصة أو تقول: "صحيح؟" "نعم، ركبت مركبًا كبيرًا." فتظهر له اهتمامك فتطول القصة قليلا وتزداد تفاصيلها؛ أو تقول " أين ذهبت بالقارب؟" "ذهبنا إلى جزيرة لونج آيلاند، ذهبت مع مامى ودادى" "هل استمتعت؟ هل رأيت الماء؟ "رأينا الماء ورأينا الأسماك و أكلت ساندويتش سجق."

وهكذا خرجت قصة، لكن عندما تكون فى الثالثة تحتاج إلى شريك لتحكى القصة، وما يقوله أولا يقوله شريكك له تأثير كبير على مجرى أحداث القصة.

يجلس هارون البالغ من العمر خمس سنوات على الأرجوحة الشبكية مع والدته فى نهاية اليوم، يتطلع نحو الأشجار ويقول: "يحب كثير من الناس قطع كيزان الآيس كريم الخاصة بالإله ويستخدمونها فى إشعال الحرائق." ثم يقف، موازنًا نفسه بحبال الأرجوحة، مرتفعًا عن مستوى والدته ويقول بصوت أجش: "أنا ناكى - توينا المتوحش!" ويقفز من الأرجوحة ويبدأ فى هز والدته بها، ويقول لها: "هل تطفو الحبال فى الماء؟" تجيبه أمه: "نعم، الحبال تطفو." يقول: "أوكى،" أنت فى قارب من الحبال."

تكمن بذور القصص فى كثير مما يقوله الأطفال، أطلق هارون فى خمس دقائق ثلاثة خطوط ممكنة لبداية سرد. كثير من البدايات لا تنمو، وتتلاشى فى عالم الخيال فى اللعب والقصص الممكن، لكنها تنطلق مثل الإشارات، ولا يعلم الطفل المرسل على الإطلاق أيها سيتحول إلى قصة ناضجة، ما الذى سيطورها من بذرة لتصبح قصة كاملة متماسكة؟ أحيانًا مجرد بداية تثير اهتمام الطفلة فتطورها إلى قصة دون حث

أو تعليق وأحيانا سؤال من طفل آخر أو شخص بالغ يحثها على تطوير القصة، وقد يلتقط طفل آخر الفكرة ويضيف إليها شيئًا ما فى صيغة خبر أو سؤال يصبح السطر التالى بداية لقصة مشتركة.

كما يتضح من هذه الأمثلة من الطبيعى شعور الأطفال ببهجة فى حكى القصص، إلا أن المستمع المستقبل لقصصهم لا يتوافر لهم جميعًا، لكنهم لو تلقوا تشجيعًا وأذنًا صاغية، فسوف يستمتعون بإبداع القصص من كل الأنواع وهى عملية حيوية لحياتهم اليومية ونموهم عمومًا.

الفصل الثانى

لماذا يحكى الأطفال قصصًا ؟

تخيل يومًا فى حياة طفل :

ينهض الولد من فراشه متسكعًا ويتجه إلى حجرة والديه، فتسأله أمه: "كيف كانت ليلتك يا حبيبى؟" "سيئة، حلمت أننى بلا رأس، وكان على أن ألتقط رأسًا من بحر الرؤوس، فالتقطت واحدة بها فأس، ثم استيقظت وأنا أشعر بصداع. "فيما بعد، وهم جالسون حول مائدة الإفطار، يرفع ملعقته فى كسل، ثم يتحول إلى قرصان: "بو. أوف، أوه لقد أصبت، سأقبض عليك أنت يالونج جوب سيلفر، أوه، لا، لن تقدر، معى سكين. بو، أوف."

يصل إلى المدرسة ويبدأ فى التصارع مازحًا مع كارلوس، صديقه الحميم. يروى كارلوس قصة مثيرة عن لعبه العنيف مع أخيه الأكبر: "وعندئذ قفزت فوقه، ثم هل تعرف ماذا حدث؟ أمسكت بذراعيه ، يسأل الولد الصغير فى لهفة سعيدًا بالمشاركة فى هذه الحكاية: "وهل استطاع أن يفلت منك؟" فيجيبه كارلوس: "أبدا، لقد أمسكت به وكسبت الجولة." فيما بعد، يلعبان بمكعبات البناء مع طفل ثالث: "لنفترض أن هذه محطة فضاء، ويمكننا أن نكون نحن رجال الفضاء، وسأناولك قطع الخشب لتبنى سفينة فضاء جديدة، وستكون أنت الكائن الفضائى وتأتى من الخلف..." نعم وسأطلق النار عليك من بندقيتى الإشعاعية."

فيما بعد، يتذكر الولد أن والديه يوشكان القيام برحلة، ويتذكر بالتفصيل كيف كان تعيسًا آخر مرة بقى مع جليسة الأطفال، فيتخيل أنه أثناء رحلة والديه يسقط

من على شجرة وتكسر ذراعه، وعندما يعودان يشعران بالأسف لذلك. وقت العشاء يتحدث والداه وشقيقاته بحماس عن أحداث يومهم السارة والمؤسفة، أما هو فيريد فرصة: "هل تعرفون ما حدث اليوم؟ جيسى لدغتها سبع نحلات! وتورم وجهها كله! "يلتفت الجميع إليه طلبًا للمزيد عن الحادث، بعد ذلك فى الفراش، يستعيد مع نفسه أحداث اليوم فى سلسلة من القصص، يتذكر بسعادة لحظة أن قالت له معلمته أن اللوحة التى لونها جميلة، ويشعر ببعض الإثارة وهو يتذكر تفاصيل المعركة التى درات بينه وبين أحد أصدقائه.

والآن تصور هذا اليوم نفسه بدون أية قصص، إنه نفس ما تصوره جيمس ثيربر فى كتابه حرف الواو المدهش حيث تصور عالمًا بدون حرف الواو.

يستيقظ الولد الصغير ويذهب إلى حجرة والديه، فتسأله أمه كيف قضى ليلته، يجيب باختصار: ليست طيبة". حول مائدة الإفطار يلتقط الملعقة لكنه لا يقدر على ابتكار قصة، فيرفعها ببساطة إلى أعلى وأسفل. فى المدرسة يتشاجر قليلا مع صديقه ويتحدثان عن قوتهما ، لكن كارلوس لا يملك وسيلة ينقل بها عراكه مع أخيه الليلة السابقة أو مشاركته حياة صديقه خارج فترة المدرسة. حين يلعبان بالمكعبات يوجه كل منهما الآخر ("ضع المكعب فوق، هنا". "أنا أبنى برجًا عاليًا." "هذه محطة فضاء") ، لكن دون إطار قصصى لا يستطيعان التعاون فى تأليف سلسلة متصلة من الأحداث.

الولد قلق بشأن رحلة والديه، لكنه لا يتخيل سيناريو يعبر به لينتقم منهما لأنهما تركاه، وقت الغداء يثرثر الجميع، لكن لا أحد يحكى عن تجارب يومه، هكذا لا يعرف أحد ما حدث لغيره من أفراد العائلة، فى النهاية يحين وقت النوم، بينما هو فى طريقه للنوم، يفكر فى يومه ويحدث نفسه، ويتذكر الأشياء الطيبة والأشياء المزعجة التى حدثت له وبعض الأحاسيس التى راودته. ولكن بالرغم من أنه تصورها ووصفها إلا أنها بدون إطار قصصى يصوغها فيه، فهذه الصور وهذه الكلمات تفتقر إلى النظام وليس لها بطل ولا سيناريو محدد ولا دراما حقيقية.

هذا خيال جامح بالطبع لكنه كما فى قصة ثيربر، يساعدنا فى تقدير أهمية القصص فى معظم أنشطة حياتنا اليومية. ولو تريثت برهة لتستعيد ما حدث فى يومك،

مع حذف أية قصص سمعتها أو قلتها لنفسك أو لغيرك، لبدا يومك شاحبا تماما وبلا ألوان ، أقرب شبهًا بقائمة من الأحداث منه بمجموعة ذكريات، وبالطبع بدون العنصر القصصى لن تستطيع القيام بعملية التذكر التى اقترحتها عليك فى المقام الأول .

على أن القصص تفعل ما هو أكثر من مجرد إضافة ألوان لأحداث اليوم، فنحن نستخدم القصص لنوجه ونشكل التجربة فى حياتنا اليومية، وللتواصل مع الغير، وتطوير علاقاتنا بهم، فنحن نحكى القصص لنصبح جزءًا من العالم الاجتماعى ولنعرف ونؤكد من نكون وينطبق هذا الكلام على الأطفال الصغار.

فى كتابه **تعلم كيف توضح معانيك** قدم مايكل هاليداى طريقة جديدة فى دراسة لغة الأطفال ودورها فى النمو، وهاليداى باحث بريطانى دونّ بتفصيل دقيق ما قاله ابنه نايجل وما سمعه فى سنواته الأولى، مستخدمًا تلك المادة فى تطوير نظريته فى اكتساب اللغة مستشهداً بما دونه من تفاصيل ليبين لنا أن الأغراض التى يستخدم الطفل اللغة فيها - وظائف اللغة - يمكن أن تكشف لنا عن معانى لغة الأطفال فى الأعمار المختلفة، وعن أشكال استخدام اللغة التى تتطور بمرور الزمن، تقول نظرية هاليداى ببساطة أن اللغة لها وظيفتان أساسيتان: فنحن نستخدم اللغة لنفكر بها (الوظيفة المعرفية)، ونستخدم اللغة لنتواصل (الوظيفة التواصلية).

تلك نقطة بداية ممتازة لبحث الوظائف الأساسية للقص ، فالقصص مثل اللغة عموما لها الوظائف المتشابكة نفسها ، فنحن نحكى القصص للتفكير والتواصل، ولا يلغى أى منهما الآخر، والواقع أن حكى القصة فى معظم الأحوال ينجز كلتا الوظيفتين فى آن واحد، بالرغم من أن إحداهما قد تسبق الأخرى، فلو أنك حكيت قصة سقوطك على السلم فى الأسبوع الماضى عدة مرات، ثم أخذت تقصها الآن على مجموعة من الأصدقاء تبرز وظيفة الاتصال الاجتماعى وتتصدر أية وظيفة معرفية أو إدراكية، من جهة أخرى، إذا كنت تقود سيارتك عائداً إلى بيتك بعد لقاء ملئ بالمشاكل مع والديك وبدأت تتذكر شيئًا حدث فى طفولتك - أى فى الحقيقة تقصه على نفسك - ستلاحظ أن الوظيفة المعرفية للقصة هى البارزة أكثر من الحاجة للاتصال.

وتسمح لنا صياغة التجربة المستعادة فى شكل قصة بالتفكير فى ماضينا حتى عندما تنتفى النية فى إشراك أى شخص فى تلك الأفكار. يعتقد هاليداى أن الوظيفة الاجتماعية تسبق اللغة التى تعبر عنها وأن الوظيفة الاجتماعية فى الغالب فطرية،

وهو يستخدم نادرة عن نايجل ليبرهن على دوافع الطفل المبكرة للتواصل وإضفاء معنى على تجربته: كان عمر نايجل شهرين عندما عاد والده يومًا إلى المنزل فبكى الطفل متألمًا وفسر هاليداى بكاءه بأنه أسلوب مشاركة وتواصل. يقول هاليداى إن هذا يبرهن على دوافع نايجل فى إشراك والده فى تجربة التطعيم المؤلم فى ذلك اليوم.

يتضح اليوم من خلال الأبحاث الحالية أن الأطفال لا يتذكرون الأحداث المعقدة فى ماضيهم الشخصى، وجزء من السبب عدم امتلاك الطفل الصغير وسيلة لتشكيل أحداث الماضى، لذا يساورنا الشك فى استطاعة نايجل التفكير بفهم فى تجربة تطعيمه أو محاولة نقلها، والجدير بالذكر، على أية حال، أن هاليداى مثل كثير من الآباء فى مواقف مشابهة فسر البكاء بأنه محاولة ابنه إشراكه فى التجربة فاستجاب بطريقة مناسبة، وتلك التفسيرات لها تأثير مهم على نمو الطفل، أى أن تفسير الآباء لمقاصد أطفالهم الاتصالية يساعد فى تحديد المقاصد الحقيقية لهؤلاء الأطفال وبهذه الطريقة يساعد فى تحديد وظائف حكى القصة عندهم.

وقد لاحظت مؤخرًا طفلا عمره ١٢ شهرًا يلعب فى حديقة صغيرة، كانت أمه تراقبه وهى جالسة على مقعد قريب منه، اقترب منها فى لحظة وصعد ليجلس بجانبها وبدأ يتكلم بكلمات مبهمة ومع ذلك تحدث كأنه يقول كلمات حقيقية وجملا حقيقية، وعندما صمت نظرت إليه أمه وقالت: "أوه! حقًا؟ وماذا حدث بعد ذلك؟" ومثلما حدث مع والد نايجل، كان تفسيرها لمقصد ابنها أنه يحاول حكى قصة، وسواء كان ذلك هو ما يعنيه أم لم يكن ، فاستجابتها له تجعله يعرف أن ذلك هو ما قد يريد فعله يومًا : أن يحكى لها قصة عما حدث.

صياغة معنى للعالم

أم تصف حوارًا بينها وبين ابنها:

كان جوى بالأمس يلعب على أرجوحته وأنا راقدة على العشب بالقرب منه، لمصاحبته، بدأ يتأرجح إلى أعلى وأعلى، ثم قال: "ماذا يحدث لو أننى تأرجحت دورة كاملة؟ ماذا لو أننى تأرجحت لأعلى حتى السماء؟ ماذا لو أننى صعدت بها عاليًا حتى

لست الشمس؟" وأجبته: "من الأفضل ألا تصعد عاليا حتى الشمس، فحينئذ تصبح مثل إيكاروس." حل الصمت لمدة دقيقة أو دقيقتين بينما هو يدفع أرجوحته للخلف وللأمام، ثم قال: "احك لى قصة ذلك الفتى ليكوريس."

فى ضوء المعلومة الجديدة، يريد جوى على الفور معرفة القصة التى ستوضح وتوسع فهمه، ففى سن الرابعة يدرك الطفل بالفعل أن القصص من الممكن أن تكون أداة فعالة لفهم العالم، على أن جذور هذا الإدراك تنبت فى الحياة قبل ذلك بكثير، تصور طفلة – وليكن عندها ١٢ شهرًا، تواجه كل يوم خليطًا مذهلا من الخبرات والأحداث والأنشطة، كيف لها فهم هذا الفيض من التجارب؟ ماذا عليها أن تفعل ذهنيًا لتنظم وتشكل هجوم تلك المفاهيم والمشاعر حتى تتمكن من المشاركة فى العالم حولها بطريقة معقولة؟ مازال علماء النفس– منذ أكثر من خمسين عاما – يطرحون هذا السؤال بشكل أو بآخر ، ولعل أكثر إجابة فرضت نفسها – وهى بالتأكيد الإجابة السائدة – أن الأطفال ينظمون تجاربهم فى سياقات متتالية، فهم يكتشفون العالم كسلسة من الأحداث.

بينت الدلائل أننا نجمع ونصنف ونفرز على أساس أبعاد مختلفة، تتوقف على أعمارنا وشخصياتنا والمواقف التى نجد أنفسنا فيها وأهدافنا أو توجهاتنا الحالية. اختبر العديد من علماء النفس الطرق التى توجه بها مفاهيمنا المجردة تفكيرنا (مثلا، نحن نعى ونفكر ونتكلم عن كرسى معين بمصطلحات خاصة بالكرسى والأثاث والكائنات غير العاقلة وما شابه). استخدم عالما النفس روجر شانك وروبرت أبيلسون فى السبعينيات الكومبيوتر كنموذج لهما فى محاولة للبرهنة على أننا نكون إطارات تنظيمية معينة لتوجيه أمور حياتنا اليومية وأطلقا عليها سيناريوهات، افترضا أننا نستخدم سيناريوهات ذهنية، أكثر منها معايير مجردة، لنسيطر على تدفق التجارب ونبنى توقعاتنا حول الأحداث وأفعالنا داخل تلك الأحداث، وبناءً على الأهداف الأساسية (نأكل فى مطعم، نستعد للذهاب إلى العمل، وهلم جرًا) خلال هذه السيناريوهات محددة الهدف ندرك الأشياء فى شكل ممثلين وأماكن وأحداث وزمن.

اتخذت كاثرين نيلسون نظرية السيناريو الخاصة بشانك وأبيلسون وطورتها، وذهبت إلى أن الأطفال يعيشون يومهم كسلسلة من السيناريوهات أو الصيغ المكررة؟

فيستخدمون هذه الصيغ ليفهموا كيف يسير العالم، ماذا سيحدث ومتى، ومن سيفعل ماذا، فمثلا كثير من الأطفال لديهم سيناريو للإفطار يساعدهم فى توقع سلسلة أحداث الصباح (أولا تأتى ماما وتأخذنى من سريرى، ثم نرتدى ملابسنا ونذهب إلى المطبخ ونشرب عصيراً أو لبناً ونأكل كورن فليكس أو بيضاً، ثم...)

وكان دايل نيسلون على أولية السيناريوهات كأداة تنظيمية عند الطفل أنه عندما يسأل أطفالاً فى سن الحضانة عن حادثة فى يومهم بوصفها شيئاً محدداً حدث للتو لا يتمكنون فى الغالب من قول الكثير، لكن عندما سألت نيلسون وزملاؤها أولئك الأطفال الصغار أن يحكوا عما يحدث عادة أثناء نشاط أو وقت معين فى النهار، تمكن الأطفال من الإضافة فى الحديث، فحكوا سلسلة من الأحداث فى حيز من الزمان والمكان. ولو أنك مثلا سألت طفلة فى الثالثة من عمرها ماذا أكلت فى إفطارها هذا الصباح، ربما تهز كتفيها وتنظر إليك بدون فهم، لكنك لو سألت الطفلة نفسها : "ماذا تأكلين فى الإفطار؟" من الجائز جداً أن توافيك بإجابة تفصيلية.

علاوة على ذلك، يحتمل أن تعكس إجابة الطفلة ما هو أكثر من سيناريو عام عن "طعام الإفطار" فتضيف ببعض المرونة العقلية التى اكتسبتها بخصوص تغيير المحتوى فى حدود معينة، وقد تجيبك مثلا قائلة: "أوه، أنا آكل كورن فليكس وأشرب عصيراً، وأحياناً آكل سجق، عندما لا يكون لدى ماما كورن فليكس آكل توست بالمربى." أى أنها تستطيع استخدام ذلك السيناريو العام لتضيف تجارب جديدة أو متنوعة تعكس تنظيم الأحداث ، وعندما تكبر ستتذكر الأفعال المختلفة التى تقوم بها أثناء الإفطار (تجهيز المائدة، وضع الزبد على شرائح الخبز، صب العصير فى الأكواب).

وهذه النظرية لتنظيم الطفل للمعلومات عكس الرأى القديم الذى يرى أن الأطفال ينظمون العالم منذ البداية فى تصنيفات مفاهيمية مثل الكبار : أطعمة، أشخاص، أفعال. هذه الآراء السيكولوجية القديمة عن تنظيم الأطفال للتجربة تميل لإظهار الأطفال عاجزين. (غير قادرين على إجابة أسئلة عما تناولوه من إفطار ذلك الصباح) ومما يؤيد المفهوم القديم القائل بأن الأطفال مخلوقات مضطربة سلبيـــة أن قدرتهم على فهم تجارب الحياة اليومية ضئيلة ويظهر الأطفال فى سن الثالثة كفاءة أفضل عندما تطرح عليهم أسئلة تعتمد على المعرفة بالسيناريو بدلا من معرفتهم التصنيفات حسب المفاهيم أو ذكريات عن مناسبات معينـــة، فمثلا : "ماذا تأكل فى الإفطـــار؟"

بدلا من: "اذكر أسماء ثلاثة أنواع من الفواكه" أو "ماذا أكلت هذا الصباح فى طعام الإفطار؟".

تؤكد نظرية نيسلون فكرة أن الخبرة بالعالم تتم فى وحدات ذات معنى اجتماعى - سلاسل من الأحداث - أكثر منها منظومة من المجردات مبنية على الإدراك الحسى (أشياء زرقاء - أشياء مستديرة - أشياء مربعة)، فنحن جميعًا والأطفال خاصة، نميل لتصنيف الأشياء حسب الغرض الذى تخدمه أكثر من تصنيفها حسب منظومة من صفات مجردة تشترك فيها، هكذا يميل الأطفال للجمع فى ذهنهم بين الأشياء التى تحدث معًا (الأشياء التى تحدث أثناء الغداء : الساندويتشات، العصير، الفطائر، الجلوس حول موائد صغيرة، غسيل اليدين، وما شابه) أكثر من تلك التى تجمع فى تصنيفات مجردة لا ترتبط بأحداث معينة (الأشياء الحمراء، الأشياء مربعة الجوانب) فهذه التصنيفات المرتبطة بمفاهيم أكثر تجريداً لا تبرز فى ذهن الطفل إلا فى مرحلة تالية فى النمو، عندما يبدأ الطفل التجربة، والسيناريو كثير الشبه بالقصة، فهو حادثة بها مصادفة ؟ فالسيناريو نواة للحكاية.

استمرت دراسة الرابطة بين سيناريوهات الأطفال المعرفية والحكاية من خلال دراسة مميزة نظمتها وأشرفت عليها نيلسون فى الثمانينيات، فقد ظلت لمدة عامين تسجل كلمات طفلة تدعى إميلى وهى تحدث نفسها قبل أن تنام كل ليلة من سن ٢١ شهرًا حتى بلغت ثلاث سنوات، ومن أكثر ما يثير الانتباه فى مشروع إميلى أن نيلسون بعد جمع المادة دعت مجموعة من الباحثين المعروفين فى اللغة والنمو لتحليل النصوص، كل من خلال منظوره، وأصبحت هذه المادة والتفسيرات التى قدمها مختلف الباحثين نصًا مركزيًا فى تطور نظرية السرد.

وأهم ما يلفت النظر فى هذه النصوص أن الكثير من كلام إميلى كان فى صيغة قصة، سواء كانت تتكلم عن أشياء حدثت لها ذلك اليوم أو منذ مدة، أو أشياء ستحدث لها فى المستقبل، "يحدث" هى الكلمة الفعالة. إميلى تحكى لنفسها قصصًا عن نفسها وتستخدم قال دادى... اشترى حفاضات لستيفن وإيمى...اشترى شيئًا ما لستيفن.. وضع الفيشة فى الكويس وقال آه ه ... وضع الـ...فى ... يوم السبت نذهب إلى تشايلد وورلد، نشترى حفاضًا لإيمى." حتى عندما تخطئ إميلى فى ترتيب الكلمات، أو المعلومة

نفسها، فهى تسلسل الأحداث، وتشكل نظاما لتجربتها؟ "غداً، عندما نستيقظ من النوم، أولا أنا ودادى ومامى نتناول الإفطار كما نفعل عادة ثم نذهب لن -ل -ع -ب، وعندما يعود دادى سيأتى كارل عندنا وساعتها سنلعب أيضاً لمدة قصيرة."

تستخدم إميلى صيغة القصة لتكتشف من هم الممثلون وما هى الأفعال التى يؤدونها، وبأى نظام تحدث هذه الأفعال فالقصص التى تصوغها لا ترتب التجربة فحسب بل أيضا ترتبها بطرق تعنى شيئًا لدينا، وعندما تصوغ إميلى تجربتها فى شكل قصة من خلال مونولوجاتها، تؤكد بذلك النقاط الأساسية لتجربتها من خلال لغتها وتتجنب غير الأساسى والهامشى فى أحداث معينة ، ويمكنها محاولة التفرقة بين الجوهرى والهامشى فى التجارب التى تتذكرها من خلال قصصها.

شبهت نيلسون وغيرها علاقة لغة الأطفال الشبيهة بالسيناريو والعالم المشار إليه بإطار مربع موضوع على ورقة مربعة، وكان المعنى المتضمن فى بحث نيلسون الأول أن هناك نوعًا من الإدراك الحسى الأوّلى لتنظيم العالم حسب الأحداث، والطريقة التى يكتشف بها الطفل العالم - حسب الأحداث والسيناريوهات - تماثل الطريقة التى يتناغم بها البشر بيولوجيًا لإدراك العالم. إلا أن هناك إمكانية بديلة: إن الكبار منذ وقت مبكر فى حياة الطفل يصفون العالم وفقًا لسيناريوهات وأنساق مطردة، فيحكى الوالدان حياة أطفالهم اليومية: "انظر، دعنا نرتدى هذا المعطف الأحمر الجميل، لأننا سنخرج ونرى روبى، وسنأخذ روبى ونتنزه سيرًا على الأقدام فى نزهة لطيفة، وربما نتوقف أثناء العودة ونشترى آيس كريم، ألن يكون هذا ممتعًا؟" وهكذا تأتى المادة الخام للتجربة - بداية - عن طريق استخدام الوالدين للغة القصة لترجمة العالم لأطفالهم.

فى تعليق نيلسون على أشرطة تسجيل إميلى تؤكد بدرجة أكبر مما سبق فى بحوثها على دور اللغة كشكل من الوساطة يخلق نظامًا للعالم، ويناقض التركيز على اللغة كأداة لخلق النظام مع وجهات النظر القائلة أن اللغة تصور أو تعكس فقط النظام الموضوعى للعالم، أو أن إدراك البشر للعالم فطرى، أى أنه فى هذا التصور البديل تشكل اللغة التجربة التى تصفها ولا تقتصر فقط على عكسها.

اهتم جيروم برونر وجون لوكاريلو فى تحليلهما للأشرطة بشكل خاص باستخدام إميلى للغة كوسيط ينقل تجربتها، وذهبا إلى أنها تستخدم مونولوجاتها لتتعلم صيغة

القص فى حد ذاتها، كصيغة إنسانية أساسية للإدراك. ورغم أن اللغة بشكل عام تساعدنا على تنظيم التجربة، إلا أن لغة السرد والتفكير السردى الذى تكوّن يعلبان دورًا خاصًا فى التكامل بين الفهم والمعرفة والفعل. يبدأ كل من برونر ولوكاريلو بفرضية أن فى الحياة المبكرة تختلط المشاعر والمعرفة لدى الطفل ، فيميز هذه الأوجه بطريقة شاملة، وبمجرد إعادة صياغة تلك التجارب فى شكل قصة يبتعد قليلا عنها، حيث يمنح الحكى للطفل شكلا للابتعاد عن الذات والتفرقة بين المشاعر والأفكار والأفعال، وهذه وسيلة تمنح الطفل تمييزًا بين ما يفعله وما يشعر به وما يعرفه أو يكتشفه عن العالم، ويفترض برونر ولوكاريلو "أنه متأصل فى بناء خطاب الحكى."

ما الذى ييسر تنظيم وفهم التجربة فى شكل السرد؟ يفترض برونر ولوكاريلو خمس سمات للسرد تسهم فى هذه العملية: التسلسل، ووضع قاعدة، واتخاذ أمثلة، والقصد، وما بعد التعليق. وبإعادة بناء التجربة فى شكل حكى، يضع الأطفال الأحداث فى نظام تسلسل متماسك وذى معنى: "ذهبنا إلى بيت الجدة وأكلنا ديكًا روميًا". يستخدم الأطفال أيضًا كلمات مثل: "عادة"، و"مرة" و"أحيانًا" ليفرقوا بين الأحداث العادية والأحداث الخاصة ثم وضع القواعد: "وعادة يغنى جدى، لكن هذه المرة غنيت أنا أيضًا." فهم ينقلون منظورًا، أو يتخذون موقفًا: "ذهبنا إلى بيت جدتى" (تجربة تتضمن القاص وحدثت فى الماضى). فى القص يحددون مشاعر وأهدافًا لشخصيات قصصهم: "وأراد توبى أن يأخذ دبوس الدجاجة، لكننى أخذته فبكى، وكان غاضبًا جداً." وفيما بعد التعليق يعلقون على معنى الحادثة أو القصة نفسها: "أولا غنى الجد ثم غنيت أنا، كان شيئًا رائعًا !"

يستمع الأطفال القصص ويحكونها ليفهموا على مستويين من الشعور، البارد والساخن، وهما مصطلحا برونر ، وتنشأ المعرفة الباردة عادة عما نسميه الإدراك وتشير إلى كيفية سير الأشياء فى العالم الطبيعى، ما يأتى أولا وما يليه، وكيف يتناغم الأشخاص والأشياء والأفعال، أما الفهم فى الشعور الساخن فيشير إلى فهم الاهتمامات العاطفية والمشاعر: لماذا يصيح والدى؟ أى نوع من الأشخاص أنا؟ أخاف عندما تنطفئ الأنوار ، ما الذى يحزن أخى الصغير ؟ وهى تعتمد على المشاعر بنفس القدر الذى تعتمد به على الإدراك.

حل المشكلات

غالبًا تحكى إميلى قصصًا عن أحداث مشوشة الموضوع ، لغز معرفى تحتاج إلى حله، كما أوضحت كارول فيلدمان فتستخدم مصطلحات فى التداخل المنطقى مثل: "لكن"، و"إذن"، و"ليس" و"الآن" ومصطلحات تصف حالتها المعرفية - "ربما"، و"محتمل" و"بالتأكيد" فى مناسبات ملائمة، وغالبًا عندما تحاول فهم حادث معناه غير واضح لها، فمثلا، لا تفهم لماذا لا يستطيع والدها الاشتراك فى سباق تتطلع إليه :

> ذهب اليوم والدى محاولا مشاهدة السباق لكنهم منعوه من الدخول فعاد واضطر لمشاهدته على شاشة التليفزيون، لا أدرى لماذا، ربما لأن الزحام كان شديداً. أظن أن هذا هو السبب، سبب عدم حضوره السباق...لذلك اضطر لمشاهدته على شاشة التليفزيون،...فى عشية عيد جميع القديسين، ربما يستطيع حضور السباق ومشاهدته. أنا أيضًا أتمنى حضوره لكنهم يقولون لا لا لا. دادى، دادى، دادى! لا لا لا، لا لا.

استخدام القص فى تفسير الأشياء يساعد الطفل على تكوين مخزون من التصورات وبعض المشكلات الأساسية التى لها أسباب ونظام، وحين يكبر الأطفال يستخدمون صيغة القص فى سياقات أوسع لحل المزيد من الألغاز المعرفية الدقيقة.

"أحيانًا وقوعك فى مشكلة ينقذ حياتك !"

هذا ما قاله ابنى البالغ من العمر سبع سنوات ذات يوم عند عودته من المدرسة ، فطلبت منه أن يحكى لى المزيد.

> حسنًا، عندما كانت مسز لاد تصدر تعليماتها بصدد واجب القراءة اليوم كنت أغنى لنفسى، فأمرتنى بالبقاء بالداخل ومواصلة القراءة أثناء المسابقات، لأننى لم أصغ إليها وهى تلقى تعليماتها، فبقيت بالداخل، بينما جميع الأطفال الآخرين الذين خرجوا وقعوا فى مشكلة كبيرة، واضطروا للدخول والجلوس منكسين رؤوسهم، ولم يسمح لهم بعمل شىء ، أما أنا فاستمتعت بالقراءة لأننى لم أخرج حين وقعوا فى المشكلة، وهكذا ظللت أقرأ طوال الظهيرة بينما هم كانوا يتلقون عقابهم.

لم يشارك ابنى فى تجربة مهمة فحسب، بل استنتج أيضًا معلومات عن سير العالم وحاول تنمية صيغة منطقية لتفسير وقوعه فى مشكلة، وتوصل إلى أفضل نتيجة ممكنة. بهذه الطريقة يستبدل اللغز المعرفى للسنتين الأوليتين فى الحياة بالكثير من المجردات والألغاز المعقدة فيما بعد.

بينما يبدو أن بعض القصص تكشف عن مشكلة وحيدة تثير اهتمام الطفل، إلا أنه قد يستخدم أيضًا نفس القصة لحل العديد من المشكلات المختلفة فى آن واحد. تستخدم الطفلة ستيلا ذات الأربع سنوات صيغة القص لتوجه سؤالا عن العلاقات الاجتماعية ولتفهم أيضًا العلاقة بين الحقيقة وتقديمها فى صيغة قص. ستيلا بيضاء البشرة وصلت إلى المدرسة ذات يوم وسارت إلى أحد مدرسيها، روبرت، وهو أسود البشرة وأخبرته أنها لديها قصة تريد أن تحكيها له لكنها تخشى إغضابه، فأكد لها أنه لن يغضب، وبدأت تحكى: زمان، لم يكن يسمح للسود بالجلوس فى الصفوف الأمامية فى الأتوبيس، هل هذا يغضبك؟" أجابها"لا، لا يغضبنى. لكن من الذين كان يسمح لهم بالجلوس فى الصفوف الأمامية فى الأتوبيس؟" فواصلت: "البيض فقط." سألها روبرت: "وماذا حدث بعد ذلك؟" أجابت ستيلا: "لا أعرف. لم أسمع بقية الشريط بعد."

من الواضح أن ستيلا لا تفهم هذه التفرقة العنصرية بين البيض والسود. وتحاول حل مشكلة العلاقة بين القصص والحياة الواقعية، وتدرك أن ذلك يغضب شخصًا أسود عند سماعه روايتها، ويبقى أن الجزء الأكثر جاذبية وإثارة للاهتمام فى قصتها هو عدم معرفتها الإجابة على سؤالها لأنها لم تسمع بعد بقية الشريط... ويكشف هذا عن وعيها الواضح بمصادر معلوماتها (القصة المسجلة على الشريط) ووعيها بحدود السرد، فالقصص لها نهايات وهى لن تحصل على معلومات كاملة حتى تسمع القصة كلها.

صياغة معنى عاطفى للعالم

حين يحكى الأطفال القصص كوسيلة لحل الألغاز المعرفية لعالمهم، فإنهم يستخدمون القصص أيضا لاكتساب وعى عاطفى بذاتهم وبالأشخاص المحيطين بهم، وهذا ما تحاول به الطفلة حل المشكلة المعرفية لعلاقة عرض القصة بالحياة الواقعية،

كما تستخدم كذلك القصة لمحاولة فهم مصدر الاهتمام العاطفى، لماذا يتلقى السود والبيض معاملة مختلفة، فى النهاية يكشف إحجامها الأولى عن حكى القصة لشخص أسود تحبه، عن نمو وعيها بالتأثير العاطفى والاجتماعى لحكى القصص.

ورغم أن أغراض التحليل تكون أحياناً ذات فائدة للفصل بين الوظائف المعرفية والعاطفية للقصص، إلا أنها دراما تحدث منفصلة، على النقيض من ذلك، نحن نسيطر على المشكلات المعرفية التى تهمنا ونوجه المشكلات العاطفية من خلال أنشطة معرفية مثل إعادة الترتيب والابتعاد من خلال الرمزية واتخاذ منظور معين.

وإحدى الصفات الغريبة للغة هى قوتها فى استدعاء وجود الأشخاص المحبوبين عندما لا يكونون موجودين بالفعل. يفترض عالم النفس التنموى والمحلل النفسى للأطفال جان دروكر أن بداية وعى الطفل بذاته ككائن منفصل عن أمه يؤدى إلى حاجته لتصورات رمزية يعبر بها الفجوة الحسية الجديدة بين ذاته وأمه. فالرموز (الإشارات الرمزية، والصور، وبشكل آخر صلة الكلمات) تربطنا بالآخرين حتى حينما تجعلنا ندرك المسافة بين الذات والآخر ، بهذا المفهوم تصبح وظائف اللغة كنوع من الموضوعات الانتقالية الرمزية كما أوضح محلل الأطفال إيلينور جالينسون.

عندما تحدث عالم النفس البريطانى د. و. وينيكوت عن أهمية الأشياء الانتقالية وهو مفهوم من صياغته، كان يتحدث عن قدرة الطفل على استخدام أنواع من الحيوان أو اللعب أو الأغطية ويربطها بمشاعره تجاه شخص مهم يحبه وهو غالبا الأم. فحين يستطيع الطفل التقاط الأشياء الانتقالية مثل اللعبة أو الغطاء والنظر إليها والشعور بها يشعر ببعض الراحة التى يتلقاها من أمه التى هى بالنسبة له الشخص الأساسى فى الإحساس بالراحة.

وقد أوضح وينيكوت أن الشعور الذى يشعر به الطفل تجاه الموضوع يمنحه هذه القوة لتصوير الأم ويمنحه الراحة، لكن الطفل يمكنه أيضاً تغطية حوار متكرر أو جملة بمشاركة وجدانية تتوجه أساساً تجاه الشخص المحبوب، فيكرر الطفل على نفسه أشياءً تقولها له أمه لو كانت موجودة، أو بمعنى آخر يستطيع حكى الكثير من القصص الدقيقة عن الأشخاص المحبوبين والتجارب الماضية ويحصل على راحة مشابهة للراحة

التى يجدها فى تدليل دب محشو بالقش. وقد يكون هذا جزءاً مما تفعله إميلى عندما تكرر قصصاً وجملا يستخدمها والداها معها.

تتحدث إميلى فى الغالب مع والدها قبل مغادرته حجرتها فى موعد النوم، وهو يحاول تهدئتها بكلماته ومنحها أشياء تفكر فيها مما يسهل الافتراق، فيشجعها على ألا تبكى عندما يتركها ويذكرها بالأطفال الذين لا يبكون، على عكس ستيڤن أخيها الصغير الذى يبكى لأنه صغير. بعدما تركها الأب ذات مساء ضمّنت إميلى هذه المحادثة فى مونولوجها:

> **الأطفال الكبار مثل إيمى وكارل وليندا لا يبكون، فهم أطفال كبار، ينامون مثل الكبار...الأطفال الصغار يبكون بصوت عال وبعد ذلك يأتى الآخرون، ثم...الأطفال يبكون لكن...الأطفال الكبار مثل إيمى لا يبكون... ينامون لكن الأطفال الصغار يبكون...كثيراً – الأطفال . الكبار لا يبكون بل يقولون بابا. الأطفال الكبار لا يبكون.**

تستخدم إميلى كلمات والدها لتساعد نفسها على تنظيم أفعالها، لكنها قد تكرر كلماته أيضاً كوسيلة للإحساس بوجوده، كما افترض جالينسون.

تعتبر القصص شكلا فعالا لخلق إحساس عاطفى بالعالم، جزء من ذلك بسبب الوظيفة الباردة التى تخدمها، كما يؤيد ذلك أى مريض يتعرض للتحليل النفسى ، يتحدث عن شىء يستطيع فى الوقت نفسه إحياء التجربة واستحضار المشاعر المرتبطة بها، لكن الحديث عنها لا يخلق دائمًا توتر المشاعر نفسه مثل التجربة الأصيلة، تلك المشاعر التى تخلقها بعض الأبعاد العاطفية قد تفسر لماذا يستمتع الأطفال كثيراً بقصص عن أشياء لا يحبون أن يعيشوا تجربتها كالفقد والخوف والحب من طرف واحد.

إحدى القصص التى يحب الأطفال الصغار سماعها هى "هل أنت أمى؟" عن طائر فقس لتوه لا يستطيع العثور على أمه، يظل طوال القصة يبحث ويبحث سائلا: "هل أنت أمى؟" فيسأل البقر والدجاج والنبات وأشياء أخرى. مثل هذه القصص تأسر الأطفال لأنها تنقل بعض المشاعر، لكن دون حدة عواقب الحياة الواقعية المتضمنة فى التجربة الواقعية.

وربما يكون هذا الانجذاب المبكر بشير حب كتب مثل موبى ديك. ونحن كبالغين نحب سماع وقراءة قصص بها مآزق عاطفية لأنها تمنحنا مسافة كافية بفضل الشكل الرمزى فنعايش التجربة دون التفانى فيها. وبمثل هذا التظاهر نستطيع أن نعيش تجربة المشاعر دون معاناة حدة عواقب الحياة الواقعية.

قد تفسر أيضًا وظيفة القص الباردة والدور الذى تلعبه فى الحصول على السيطرة على المشاعر - انجذاب الأطفال للتكرار، فالأطفال مكررون بارعون ومعظم الآباء يعلمون ذلك جيدًا، فهم يحبون حكى القصص نفسها أو تنويعات على القصة نفسها مرات ومرات ولا يفعلون ذلك لأسباب الكبار نفسها، فحينما يعيد الكبار قصة، فذلك - عادة - لأنها حققت فى المرة السابقة نجاحًا كبيرًا وهم يأملون فى تحقيق نفس التأثير مرة أخرى. وهكذا تصف آنى ديلارد فى كتابها طفولة أمريكية تكرار والديها للدعابة نفسها كل مرة يناقشان فيها نقاطًا لطيفة للتركيز والتوقيت، ويكرر الأطفال القصص أو ينوعون فيها تنويعًا بسيطًا ومع ذلك ينجحون فى تكرارها حتى عندما يكونون بمفردهم.

أحيانًا - بالإضافة للرغبة فى النجاح الاجتماعى والتسلية - يتم ذلك بشكل واضح أثناء العمل فالأطفال يحتاجون - بالإضافة لتنظيم وفهم عالمهم - إلى تنمية الإحساس بالهيمنة أو السيطرة عليه. فهم يكررون القصص بالطريقة نفسها التى يتعاملون بها مع الألعاب أو المهارات التى تعلّموها حديثًا. وفى كل مرة يحكون فيها لا يكررون فقط متعة أو ألم التجربة بل يكررون متعة القص عن التجربة ليحصلوا على زيادة الملكية أو الغموض فى كل من التجربة وحكيها.

"مامى. احكيها لى مرة أخرى. احكى لى عندما سقطت من السيارة وأنت طفلة صغيرة." عندما يطلب الأطفال هذا النوع من الحكى يصغون باهتمام وانتباه شديد، ويعلّقون على أى تغيير يطرأ على طريقة سرد القصة. فبالنسبة لهم الاستماع إلى قصة معادة - خاصة عن حدث به شحنة عاطفية - يساعدهم على الحصول على الهيمنة على مشاعرهم وفهم التجربة والهيمنة على حكى تلك التجربة. إنها طريقة للتدريب على مستويين، شبيهة بخدمة الوظيفة التى تؤديها إعادة حكى القصص لأنفسهم أو لأحد البالغين.

وبجانب الشعور بتجربة بديلة تسمح لنا القصص بشكل غير مباشر بحل مشكلات حياتنا التى تعكسها حياة الشخصيات الخيالية. فإذا حكى طفل صغير قصة عن وحش هائل يأتى عبر النافذة، يدرك الكبار خوف القاص من الوحوش الهائلة. وعلى مستوى أعمق قد يلاحظ المستمع أن زيادة إحساس القاصة بالخوف قد يكون بسبب أب غاضب أو دوافعها العدوانية أو مدرس صرخ فيها ذلك اليوم أو الشخص الخرافى فى قصة "العنزات الثلاث" التى قد تكون قرأتها فى ذلك اليوم.

الشىء الذى قد يكون الكبار أقل اتساقًا معه هو الطريقة التى تستخدم بها الطفلة القصة للحصول على الشعور بالراحة والهيمنة على المادة العاطفية المحتملة، وتحصل الطفلة على الشعور بالهيمنة ببساطة بحكى قصة عنها، وبالرمز إلى المشاعر فى قصة تحصل عليها وتضفيها على ذاتها. وبمجرد حصولها عليها من خلال صيغة القص تستطيع تغيير عناصرها وبهذه الطريقة تسيطر عليها. قد تغيِّر القصة فيقتل الوحش بواسطة الكلب باش، أو تعيد سرد الحكاية ببساطة مرات ومرات، كل مرة تغيِّر فى بعض التفاصيل مثل كيف يأتى الوحش، ومن معه، أو كيف يتصرف.

هذا شكل أقل وضوحًا للحصول على الهيمنة ، وأقل فى إعادة ترتيب الأحداث الدرامية ، لكنه مع ذلك يوضح قوة صيغة القصة فى إطلاق الحقيقة التى تستطيع عندئذ إعادة تشكيلها فى الخيال، وهذا شبيه بما قصده برونو بيتلهايم فى كتابه **«استخدامات السحر»** حينما تحدث عن قوة الحكايات الخيالية فى إمدادها الأطفال بمادة يفكرون بها فى اهتمامات أساسية وعاطفية.

ليس فقط الراوى الناشئ، الطفل مثل إميلى هو من يستخدم القصص للفهم من خلال عواطف إشكالية، فقد قدمت لنا المدرسة والكاتبة ڤيڤيان بالى أمثلة بالغة الأهمية عن كيفية حل الأطفال الأكبر سنًا لمآزقهم العاطفية من خلال قصصهم، فمثلا فى كتابها «الطفل الذى كان سيصبح طائرة هليوكوبتر». تتبعت بالى تجارب طفل فى الحضانة فى فصلها، وهو جاسون الذى خرج على مدى العام الدراسى من عزلته الاجتماعية منطلقًا إلى عالم أنداده.

استخدمت بالى كمدرِّسة القص كأداة لمساعدة جاسون على الخروج من عزلته وكباحثة وكاتبة استخدمت قصصه وقصص غيره من الأطفال لفهم وتوضيح تحولاته

العاطفية والاجتماعية. فى البداية أوضح ابتعاده واستغراقه مع لعبة الطائرة انفصاله عن الأطفال الآخرين، والفصل يركز على القص الجماعى واللعب الجماعى إلا أن جاسون لا يسمح لغيره من الأطفال بالاشتراك فى قصصه أو اللعب معه لعبة الطائرة، وعكست قسوة قصصه وعملية القص قسوة شخصيته.

شجعته بالى على استخدام قصص الهليوكوبتر ليعبر عن أفكاره واهتماماته وهمومه، وكانت تستخدم فى بعض الأوقات تيمة قصته لتنقل له أفكاراً واقتراحات، وتشجع زملاءه الآخرين على التواصل معه من خلال قصصه وقصصهم، بمرور السنة الدراسية قادته برقة تجاه توسيع وتحوير قصصه التى أدت به إلى اتصال أكبر مع غيره من الأطفال، فتعلم من خلال القص التعاون معهم والاندماج فى ألعابهم القصصية، وسمح لهم بمشاركته فى ألعابه واستطاع من خلال قصصه الاقتراب عاطفيًا من أنداده وتفهمهم.

ويسمح حكى الأحداث ذات المعنى العاطفى وإعادتها باكتشاف الأطفال للتجربة بطرق عديدة، وكل إعادة تتم فى سياق يمنحها دفعة أو تصوراً جديداً، كما أنها تتواصل مع وتسمح بمعنى متغير فى القصة لدى الشخص الذى يحكيها. وتسمح إعادة الحكى للطفل باكتشاف الطبقات الممتدة للتعقيد داخل موقف القصة والقص. وتستخدم الطفلة فى المثال التالى إعادة الحكى لتجربة مشحونة بالعواطف لتتعلم مدى تعقيدات العالم الاجتماعى وموقعها داخله.

تشاجرت كارا البالغة من العمر ست سنوات مع جليستها آندى ، وكان الأمر قد وصل إلى ذروته عندما خرجت والدة كارا من مكتبها، فكانتا غاضبتين ولجأتا إليها لتفصل بينهما، وبينما راحت كارا تنشج وترتمى فى فراش والدتها، حكت القليل مما حدث.

يمكننا أن نطلق على القصة التى حصلت عليها الأم من هذه المعلومات قصة ١:
كارا وآندى يفرغان البيض للحصول على قشره سليما لصنع ديكورات عيد الفصح، وأرادت كارا أن تطهو ما بداخل البيض لكن آندى رفضت ذلك لأنه كان متسخًا وبه ريش وغير مضمون، رغم ذلك استمرت كارا فى إعداده للطهى بإضافة اللبن،

فطلبت منها أندى مرة أخرى ألا تفعل ذلك، فأجابت كارا بغضب "لم لا ؟" قالت أندى بعصبية "لأننى قلت ذلك." عند هذه النقطة وصفت كارا أندى بأنها حمقاء فأرسلتها أندى إلى حجرتها فخرجت كارا من حجرتها ممسكة بسكينة وعند ذلك التقيتا بوالدة كارا.

خرجت الأم والجليسة من الحجرة بعد أن حكت أندى للأم النسخة الثانية لما حدث (القصة ٢): رحلت أندى وارتمت كارا فى فراش والدتها تنشج وتقول أنها أتعس شخص فى الحياة وهى تكرر أجزاء من قصتها الأصلية (قصة ١) ثم أسقطتا الموضوع لتستعدا للخروج فى نزهة قصيرة بالسيارة.

عندما ركبتا السيارة قالت كارا فى صوت غاضب "ماذا إذن قالت لك الآنسة البريئة عما حدث؟" وحكت الأم لكارا القليل مما أبلغتها به جليسة الأطفال، لنسمى هذا قصة ٣، وهى نسخة الأم التى قالتها لكارا عن القصة التى حكتها لها جليسة الأطفال، ناقشت الأم وابنتها تلك القصة باستطالة ، ما هو شعور أندى، وما هو شعور كارا، وماذا يعنى الحدث. بدأت كارا تشعر بتحسن وتفهم موقف جليسة الأطفال وبدا ارتياح أن الأم تفهم موقف كارا (متضمنًا مقصدها الحقيقى من السكينة بالمقارنة مع تفسير جليسة الأطفال المبنى على فعل كارا) وبدا أن القصة أو القصص (١، ٢، ٣) قد انتهت. بعد ذلك بأسبوع كانت كارا ووالدتها تجلسان حول مائدة العشاء مع جدّى كارا. بدأت كارا تحكى لهما قصة خلافها مع أندى وأصرت أن تحكى القصة كاملة وتبدأها من البداية، وهذا ما يمكننا أن نطلق عليه قصة ٤ ، وهى بحكيها تنقل وجهة نظرها فى الحادثة وأجزائها التى لا تزال غير مقبولة لديها مثل رفض أندى لطهيها البيض، "بلا سبب" !

الشيء الأكثر إمتاعًا فى هذه الإعادة الأخيرة هو الشعور الذى أثارته فى كارا، قد بدأ لون وجهها يتغير وامتلأت عيناها بالدموع، والمشاعر التى اضطرمت بها وقت وقوع الحادثة شعرت بها مرة أخرى أثناء إعادتها لها، ولا يمكننا معرفة كيف انتهى شعور كارا بالقصة أو بأى طريقة جعلتها إعادتها تشعر بتحسن لكنه يبين بوضوح كيف تعمل القصة داخلها، بفضل تسلسلها وزمنها وبنائها وأشخاصها وصياغة منظور معقد لها، وقوة إعادة خلق مشهد بطريقة لا تسمح بها مجرد الإشارة إلى حادثة ما.

وقد تقول كارا: "تشاجرت مع آندى الأسبوع الماضى، وتشعر بقليل من الإثارة تعترى مشاعرها تجاه المشاجرة التى تسببت فيها، لكن فى حكى قصة عن تجربة يهدأ الطفل ولو بالمزيد من الحدة والمشاعر والسعادة والصراعات التى حدثت فى المقام الأول. وتعتبر تلك الحكاية كذلك مثالا دراميا للطبقات التى تراكمها القصة عندما تصبح جزءًا من مخزون الطفل. مثل لعبة "أغلقت جدتى الحقيبة ووضعت فيها...." حيث تجمع القصة معانى عندما تعاد، وتضيف الإعادة عمقًا للحدث العاطفى والمعرفى والدرامى للقصة الأصلية.

عندما نصبح جزءا من الثقافة

قارنت عالمة الأنثروبولوجيا الوصفية شيرلى برايس هيث فى كتابها **«التعامل مع الألفاظ»** بين أسلوب القص فى مجتمعين صغيرين فى جنوب أمريكا وهما رود فيل وتراكتون، حيث قضت برايس هيث تسعة أعوام فى هذين المجتمعين، تشارك وتسجل أساليب عمل العائلات ولعبهم، وتربيتهم لأطفالهم، وركزت بشكل خاص على طريقة الكلام واستخدام اللغة فى كلا المجتمعين.

اكتشفت برايس هيث أن كلاً من المجتمعين له أغراض مختلفة للقص وأنواع مختلفة لتقييم القصص، كما أنهما يستخدمان وسائل مختلفة لنقل قيم ذلك القص إلى أطفالهما. فى رود فيل وهى مجتمع طبقة عاملة من البيض يعملون بالغزل والنسيج، يحكى الناس قصصًا بشكل أساسى للتعليم ولتثبيت القيم الدينية والأخلاقية، كما تصفها برايس هيث، حيث يعلّم الوالدان أطفالهما كيف يحكون القصص، أما فى تراكتون وهى مجتمع مجاور لرودفيل من الطبقة العاملة من السود الذين يعملون فى المصانع، يحكى الناس القصص ليسلّى بعضهم البعض ويتسيد أحدهم على الآخر فى التجمعات الاجتماعية، ويوثقون رغبتهم الاجتماعية نحو بعضهم البعض، ويتعلّم الأطفال حكى القصص من خلال المشاركة فى مواقف القص أكثر من تعلّمهم إياها من خلال تعليمات مباشرة. وجزء من مهمة التربية فى كل من المجتمعين تعلّم حكى نوع القصة الملائم للغرض.

اللغة هي جواز مرور الطفل إلى ثقافته، فإذا كان هذا حقيقيًا بالنسبة للغة عمومًا فهو بشكل خاص بالنسبة للقصص. فمن جهة تحظى القصص بنوع من العالمية كما يوضح الفيلسوف هادين وايت، فبمقدورنا معرفة الثقافة التى تنتمى لها أية قصة، كما أن كل ثقافة وكل مجتمع له طريقته الخاصة فى سرد القصص. وقد أوضح عالم النفس الأمريكى ف.ك. بارتليت، فى تجاربه على الذاكرة الفردية والذاكرة الجماعية، أنك إذا حكيت قصة لشخص ما فى مجتمع وجعلته يحكيها مرة أخرى لشخص آخر ثم جعلت الآخر يعيد حكايتها لشخص ثالث وهكذا ...(مثل لعبة التليفون) ستخضع القصة لتغيرات طفيفة فى كل إعادة، وستعكس هذه التغيرات اختلافات ثقافية دقيقة فى طرق رؤية وقول الأشياء، من مجموعة لأخرى ومن شخص لآخر.

وكان رأى بارتليت أن التذكر عملية اجتماعية وأنه عند تذكر قصة (وإعادة حكيها) نحولها لتتلاءم مع طريقة تفكيرنا التى شكلتها الثقافة الفرعية حيث نعيش، وهكذا تبين طريقة حكى القصة انتماء حاكيها لمجتمع ثقافى ما، وبحكى القصص التى تقدم معلومات وترتبط بطريقة يعتبرها المجتمع مناسبة نستطيع الانضمام للثقافة بشكل أكثر سهولة ونجاح، وهذا ينطبق على الكبار والصغار على حد سواء.

كلنا يعرف شعور القادم حديثًا إلى مجموعة معينة، سواء كانت مدرسة أو مكان عمل أو شبكة إعلامية، وجزء من أن يصبح المرء عضواً فى الجماعة هو معرفة ما يعتبرونه ظريفًا، وما يريدون سماعه والتحدث عنه وأى مستوى من التفاصيل تضمنه قصصك وأيها تتجنبه وأى المصادر ثرية بالمعلومات أكثر من القصص التى يحكيها الناس حولك عن تجاربهم.

وبالنسبة للطفل لابد من الدخول للعالم الاجتماعى عمومًا لأول مرة والتمكّن منه، فاستماع الأطفال للقصص التى تحكى حولهم يمكنهم من التقاط مفاتيح الثقافة التى ينشأون فيها، وهم يستخدمون هذه المعلومات ليزدادوا خبرة ويحاولوا التعامل داخل مجتمعهم. وقد أوضحت سارة مايكل أنه داخل الفصل تتعلم الطفلة حكى النوع "الصحيح" من القصة التى تتأثر كثيرًا بالمخزون الذى تحصل عليه من مدرّستها كما سجلت سارا القصص التى حكاها أطفال سود وأطفال بيض فى الفصول التى يدرّس فيها مدرسون بيض. وكان نمط القصة والاستجابة التى يرتاح لها الأطفال السود لا تلقى غالبًا قبولاً لدى المدرسين البيض ، فمثلاً تحكى طفلة قصة لا تحتوى على مغزى واضح ،

وفى نهاية قصتها يقول لها المدرس ببساطة "أوه، هه. ما الهدف؟" تعجز الطفلة عن الإجابة على هذا السؤال لأنها لم تنظم قصتها حول مغزى فيترك فيها هذا التفاعل شعوراً بالعجز أو الحمق أو التخلف عن المجموعة التى من المفترض أن تكون عضواً فيها. فالقصص طريقة لتعلّم ما هو مهم فى مجموعتك وطريقة جيدة لإظهار انتمائك.

تكوين الصداقات والحفاظ عليها

طفلان فى السادسة من العمر يعرفان أحدهما الآخر منذ فترة طويلة، يخططان للذهاب لمحل لبيع المشروبات الغازية دون علم والديهما.

دانيال: سيكون الأمر ممتعًا يا سيمون، لقد قالت يمكننا شراء آيس كريم وزبادى.

سيمون: آه، حسنا، هل أذهب معك أم لا ؟ ليس الموضوع خوفى من الذهاب دون شخص كبير، فقط لا أعرف إذا كان يجب أن أذهب أم لا.

دانيال: نعم. تذكرّى آخر مرة كنت خائفة جدًا. لم ترغبى أن تكونى بمفردك معى أنا وتيم، هل تذكرين؟ اعتقدت أنه قد يأتى شخص ما ويختطفنا، ثم بعدها أتيت وقلت أنك تريدين الذهاب. هل تذكرين؟ اشترى كل منا قالبًا من الشيكولاتة، وأخذ تيم الفكة وأعطى كلاً منا قرشًا، وكنت محظوظة بحضورك لأنك لو لم تأت ما حصلت على القرش.

سيمون: نعم، كنت خائفة تلك المرة، وضحكت علىّ، لكن هذه المرة لست خائفة، حسنًا سآتى.

القصص، خاصة تلك التى تدور حول تجربة شخصية، أداة فعالة لتحقيق علاقات اجتماعية. يقدّم الأطفال أنفسهم أحدهم للآخر من خلال القصص، وأثبتت الأبحاث أن المحادثات بين الأطفال الذين يعرفون بعضهم البعض تكون أطول، وبافتراض وجود تلك الألفة تؤدى التجربة المشتركة والمعرفة المشتركة إلى مستويات أعلى من القدرة على الحوار فى الطفولة المبكرة، وإحدى طرق تنمية الأطفال لتلك الألفة تحدث من خلال القصص التى يحكيها كل منهم للآخر.

فمثلا، نسمع الأصدقاء، خاصة بين سن ٦، ١٠ سنوات يتشاورون معًا ويكررون حكى التجارب المشتركة المفضلة لديهم، وليس غريبًا على الأصدقاء الذين يلتقــون كثيرًا الشعور بالمودة من خلال سرد التجارب المشتركة المفضلة. "هل تذكر عندما كنا بالخارج تحت الشجرة ورأينا ذلك الديك الرومى؟" "نعم، عندما سمعنا ذلك الصوت الغريب، ماذا كان ذلك؟" "نعم، وتسلقت أنت الصخرة."

نحن نفكر غالبًا فى الكلام والفعل كعمليتين منفصلتين ونشاطين منفصلين، لكن هذه النظرة لا تأخذ فى اعتبارها القوة الاجتماعية للغة فالكلام نوع من الفعل، وحكى القصص نوع من الفعل. يكشف الفيلسوف بول ريكو فى بحث رائع عن العلاقة بين دراسة القصص فى النصوص ودراستها فى الحوار، ويبين فكرة أن القصص نوع من فعل الكلام، وهذه الفكرة مبنية على أفكار الفلاسفة جون سيرك و.ج.ل. أوستين التى افترضت أنه عندما نتحدث لا نتحدث فقط عن أشياء، بل نفعل أشياء (نعد، نتزوج، ندين، نقنع).

وعندما ننظر للقصة كنوع من فعل الكلام نجد أن كل قصة لها ثلاثة عناصر: القصة الحقيقية كما قيلت، وما يقصده المتحدث من القصة، وتأثير القصة على المستمع. ويساعدنا هذا الإطار على رؤية استخدام الناس القصص للتفاعل مع الآخرين والتأثير فيهم.

والأطفال الذين يلعبون مع بعضهم يميلون لاستخدام القصص كنوع من فعل الكلام، وبالنسبة للأطفال الصغار هناك أنواع متعددة للتفاعل والاختلاف وحل الصراعات ومشاركة التجربة والاستماع. إحدى الطرق الأساسية التى يفعلون بها هذه الأشياء تتم من خلال اللغة ، والقصة من بين الأجناس اللغوية المتاحة لهم. وفى الحوار بين دانيال وسيمون تحاول الطفلة تقرير ما إذا كانت ستنضم إلى صديقها فى الخروج، وتستعيد معه علامة تطورية فى حياتهما لأنه فى مرحلة مبكرة كان كل منهما سيوقف رغبته أو خوفه أو يتجه لشخص بالغ طلبًا للمساعدة بينما يمكنهما الآن الاتجاه بدلا من ذلك إلى تفسيراتهما لتجربة الماضى لتساعدهما على تصنيف الموقف وفهم دور كل منهما فيه.

وفى المثال التالى طفلان فى الثالثة من العمر يستخدمان صيغة القصة ليسلّى كل منهما الآخر ويزيدان شعورهما بالانتماء، حنة وإميلى تجلسان حول مائدة ترسمان لوحات، حنة تقول، «ذات مرة جاء بائع الحلوى إلى منزلنا وأحضر لى كثيراً من الحلوى وأحضر لى شيكولاتة وأحضر لى بيضًا مصنوعًا من الحلوى» كانت إميلى تراقب حنة وتستمع إليها وعلى وجهها نظرة سعيدة فانفجرت قائلة: "نعم ذات مرة جاء بائع الحلوى إلى منزلنا وأحضر لى كثيراً وكثيراً من الحلوى ولم يكن يرتدى سروالا تحتياً." انفجرت الفتاتان فى الضحك، ثم التقطت حنة خيوط القصة: "جاء بائع الحلوى إلى منزلى وكانت مؤخرته عارية وليس عليها سروال." فقهقهت الفتاتان فى سعادة وواصلتا رسومهما.

يسمح بناء القصة للأطفال كذلك بتوجيه أحدهما الآخر من خلال اللعب كما أوضح ويلز، فمثلا إذا كانت مجموعة من الأطفال تلعب بالمكعبات سيساعدهم ربط تيمة القصة أو الحبكة الأساسية على تحديد الأدوار والاتفاق على القواعد التى يمكن حدوثها داخل السيناريو المزعوم. فإذا كانوا يبنون منزلا وتقوم إحداهن بدور الأم وتقوم اثنتان بأدوار العمال وأخرى بدور الأب فهذا يحدد الترتيب ("عليك أن تحضرى الخشب، لأنك تقومين بدور البناء") ويكون تسلسل اللعب ("وعندئذ دعينا نقول إنها تمطر وعلينا البقاء داخل المنزل ويقول دادى ومامى أنهما سيعدان العشاء للعمال").

يكرس الأطفال فى الحضانة الكثير من طاقتهم وقدراتهم للقص المشترك مع أصدقائهم، وقد لاحظت أنا وأحد الطلبة الطرق التى يؤسس بها الأطفال مشاعر الألفة ويحافظون عليها من خلال القص، فاكتشفنا أن الأطفال فى سن الرابعة والخامسة يستطيعون الاستغراق فى القص المشترك بمستوى رفيع، حيث يضطلع الأطفال فى كثير من هذه القصص بأعمال نصية محددة جيداً ويساوون بين أدوارهم التى يختارونها فتنشأ قصة مسرحية جيدة، فمثلا تبدأ فتاتان صغيرتان تلعبان ببعض الدمى الزراعية فى تطوير لعبتهما من خلال قصة تشمل العديد من التيمات الدرامية: عواصف وهجر أب ومرض، لكن المثير للدهشة أدوارهما داخل هذا الإطار القصصى التى كانت واضحة ومتبادلة. الفتاة الصغيرة ميمى مسئولة عن إعداد المنظر ووصف الحدث بينما صديقتها شارون تقاطعها بقوة فى اللحظات المناسبة:

ميمى: الآن انتهت العاصفة و ...

شارون: أوه، حسنًا.

ميمى: لن تهب العاصفة مرة أخرى.(تلهث)

قوس قزح، قوس قزح، قوس قزح

شارون: (بصوت طفلة) هيبى، ماما ماما ماما ماما

ميمى: لنفترض أن الأطفال كانوا متجهين إلى أعلى القمة، ليس من المفترض أن يفعلوا ذلك (تضع الدمى على السطح) لنفترض أنهم جرحوا فى النهاية.

شارون: (بصوت عال وهى ممسكة بالدمية التى تمثل الأم) انظروا، قلت لكم يا شباب ستصابون لو صعدتم إلى هنا والآن ادخلوا حجراتكم وخذوا فترة راحة من اللعب !

تبين هذه الأمثلة أن الأطفال يستخدمون القص كوسيلة لتوجيه اللعب والتفاعلات الاجتماعية الأخرى، لكن خلق القصص هو أيضًا شكل من أشكال اللعب فى حد ذاته، وتزداد أهميته بين سن الرابعة والسابعة.

وكما يحدث مع الأشكال الأخرى للعب الرمزى فالمجال فى حد ذاته يتيح مسرات واكتشافات معينة، ومشكلات مسلية تثير الطفلة جدًا مثل : «الشىء» الذى تحاول التعبير عنه، تمامًا مثل الطفلة التى تلون فتستغرق جدًا فى الطلاء والملمس واللون ومنظر الفرشاة وهى تجرى على الصفحة، ربما تنسى للحظة أو باستمرار ما هو المنظر الذى خططت لرسمه، وهكذا أيضًا القاصة الصغيرة قد تثيرها جدًا أصوات الكلمات التى تستخدمها، وإثارة بعض الحيل السردية حتى أن المضمون الأصلى أو موضوع القصة يضيع منها.

يجلس ستيفن فى مؤخرة السيارة عائدًا من الحضانة إلى منزله ويخبر والدته التى تقود السيارة أنه أخذ معه دمية تشارلى زميله:

غدا سأخرج الدمية من جيبى ويقول تشارلى:

"هات إنها لعبتى" وسأقول : "لا لقد أحضرتها من منزلى". [يغير ستيفن صوته ليمثل متحدثًا آخر.] "أوه، لكنها تبدو مثل لعبتى تمامًا" [يغير صوته مرة أخرى.] "حقا؟ حسنًا إنها ليست لعبتك، إنها لعبتى." ثم أقول "هل تريد أن ترى هذا الوحش الأخضر؟ [ممسكًا باللعبة] إنه يستطيع الطيران [يحدث ضجيجًا وأزيزًا] ثم يحدث الوحش هذا الصوت صصصصصصه، ويعدها هذا الصوت ورررررر ثم يهبط هكذا."

بدأ هذا المونولوج كقصة عن صراع محتمل على لعبة وفعل خداع يتخيل طفل أنه سيرتكبه ضد آخر، لكن مسرات القصة فى الأصوات وحركات اللعبة ذاتها تجاوزت الغرض الأصلى للقصة وحولتها إلى لعبة فى صنع الأصوات.

يستخدم الأطفال القصص لفهم عالمهم أو اتخاذ موقف استنتاجى متطرف ليبتكروا عالمهم، لكنهم عندما يحكون القصص كوسيلة للعب يستخدمونها كذلك كوسيلة لإعادة ابتكار عالمهم. فوق هذا كله القص فى جوهره فعل إبداعى، مثل وسائل الإعلام الرمزية والإبداعية الأخرى، للمؤلف قوة فريدة فى خلق شخصيات ومشاهد ليظهر العالم كما يتمنى ويحاول أن يجعله كذلك، أو يقوم بالأمرين معا. ومثل وسائل الإعلام الرمزية الأخرى تكون اللغة معتمة أكثر من كونها شفافة، فالكلمات والجمل والأصوات ممتعة وملحوظة وراء الرسالة أو المضمون الذى تنقله، فى المحادثات اليومية العملية ننظر من خلال الكلمات إلى الرسالة وهكذا تتحول الكلمات إلى شىء شفاف، وكثير من قصص الأطفال مثل الشعر الجيد، بقدر إمتاع وأهمية الكلمات والجمل تكون أهمية وإمتاع المعنى الذى تنقله فيتحول إلى شىء معتم، مع ذلك نستطيع رؤية المعنى من خلالها، لكن طيف اللغة وظلها يؤثر فى فهمنا للمعنى.

بافتراض أن طفل فى الخامسة يلعب بدميتى راعى بقر وهندى، بداية هذا نموذج حى من اللعب، تتكون فيه الرمزية من منح الحياة للدميتين الصغيرتين، يحكى الولد الصغير ما يقوم به ("الآن سيقفز الهندى على حصانه".) ثم يستطرد فى الحوار الذى يمده بأصوات الشخصيات ("آهاها، نعم أمسكتنى، سأقتلك أيها الصديق على ذلك")

والآن لنفترض أنه يلتفت إلى أمه ويقول: "راعى البقر يقفز ويتأرجح وينزلق ويموت فقد كان شخصًا سيئاً، الهندى يقفز ويتأرجح ويركب حصانه فهو شخص طيب." وما بدأ كنوع من الرواية واندمج مع نشاط اللعب وأصبح جزءًا منه، ينسلخ الآن عنه ويصبح صيغة لعب فى حد ذاته حيث يختلط المعنى مع أصوات الكلمات وإيقاع الجمل، تستطيع القصص توجيه اللعب وتوضيحه، لكنها تستطيع كذلك تشكيله واستخدامه بلاعب واحد وراوٍ فى الوقت نفسه أو رواة فى مجموعة متعاونة حيث القص ذاته مشترك.

بناء الذات

يقال إن كل واحد عندما يحكى قصة عن حياته الشخصية يطرح ذاته إما كمنتصر وإما كبطل يعانى، وقد يبدأ هذا المفهوم الذاتى المطروح فى السياقات الأدبية فى وقت مبكر من الحياة خلال نماذج القصص ونغمتها التى يحكيها الأطفال الصغار أنفسهم، وحتى الأطفال الصغار يصورون أنفسهم كنوع من الأبطال.

يحكى الأطفال قصصًا ليكونّوا تجربتهم ومعرفتهم ولينقلوا تلك المعرفة لغيرهم. وعندما حكت كارا القصة عن نفسها وعن الجليسة ثم أعادتها كانت تعمل خلال تجربة غير سارة وتحاول إشراك أقاربها فى تجربتها. لكن القصص لا تعيد صياغة التجربة وتوصيلها فحسب فهى تجربة فى حد ذاتها، ومن خلال القصص التى نحكيها خاصة تلك التى نحكيها عن أنفسنا نسهم فى تشكيل ذواتنا، كما سيناقش بتوسع فى الفصل السابع. إذا أرهفت السمع إلى أطفال فى الثانية من العمر يتحدثون عن ماضيهم من السهل أن تتخيل أنهم بالحكى عن شىء ما يجعلون تلك التجربة جزءًا من مفهومهم للذات: "أنا الشخص الذى اشترى مصاصة وأعطيت منها لجدى، أنا الشخص الذى أخذ حمامًا فى حوض ملىء بالرغاوى وعمل لحية من الرغاوى، أنا الشخص الذى ركب دراجته طوال الطريق حتى الشارع الرئيسى وكانت أمى قلقة علىّ."

يقول عالم النفس المعرفى أولريك نيسر إن إحدى الطرق التى نعرف بها ذاتنا تتم من خلال بناء الذات الممتدة، إنها الذات التى نتخيلها ونصورها ونقيم داخلها من الماضى وإلى المستقبل، وفى أى لحظة ينمو جزء من تصرفاتنا ومشاعرنا واكتشافنا لذاتنا خارج الذات التى نسجناها من كل تجاربنا الماضية وتصوراتنا عن المستقبل.

كانت إحدى صديقاتى تقود سيارتها وبصحبتها ابنها البالغ من العمر ست سنوات، وابتل بنطلونه بالعصير فخلعه وطوى سترته كوسادة وغطى نفسه بسترة والده حتى ينام بقية الطريق، وفجأة بدأ يغنى: "عملت من سترة وسادة وسترة غطاء ولا أرتدى بنطلونًا، أشعر أننى شخص متشرد." فنحن نتصور ذاتنا فى تجارب ممكنة مختلفة كوسيلة لاكتشاف من نكون ومن لا نكون، ومن الواضح أن الشخصيات التى نتقمصها تساهم فى تشكيل جزء من هويتنا، ويرتبط هذا بالتالى بفوائد معرفة القراءة بعد ذلك فى الحياة. تثيرنا الأعمال الأدبية المتخيلة جزئيًا لأنها تسمح لنا بالولوج فى حيوات وتجارب غيرنا، حين نتحد مؤقتًا مع شخصية فى رواية أو قصة قصيرة نضيف بعدا لهويتنا الشخصية، وحين يحكى الأطفال قصصًا عمن يكونون ومن يتمنون أن يكونوا ومن يتخيلون أن يكونوا ويحاولون أن يكونوا إحدى الذوات الأخرى التى هى جزء من الذات الكاملة التى نكونها.

الابتكار والتكيف

عندما يكونّ الأطفال مجموعة من القواعد والتصورات التوجيهية عن التجربة (مثلا عندما يكونونّ مخزونًا من السيناريوهات ويبدءون فى تطوير بعض المرونة للعملية داخل هذه السيناريوهات) ربما يقومون بما هو أكثر فردية وروعة فى كونهم بشرًا: يغيرون الأشياء حولهم، فالشىء الرائع فى النظام الرمزى أنه يمكن استخدامه لوصف أو ترميز الحقيقية بطريقة اجتماعية تلقائية وافية فيلائم الوصف التجربة عبر الناس ومع الزمن، هذا هو الشعور الذى تنشأ منه السيناريوهات والتصورات الذهنية المبنية على الحقيقة وذلك يمنحنا الشعور أننا نعيش فى عالم راسخ ومشترك ومفهوم ويمكن التنبؤ به.

أفضل ما يحدث فى ترميزك لعالمك هو قدرتك على اختيار أشياء عن العالم فى خيالك وفى العالم ذاته، فمن المريح والمناسب لكل شخص الموافقة على أن السماء زرقاء، لكن من المثير أن تفترض أن السماء فضية أو وحيدة أو تصرخ، لكن لنفس السبب من المفيد للطفل أن يكون قادرًا على إخبار أمه أنه لعب بالمكعبات فى المدرسة

وأكل مكـــرونة وجبنًا فى الغداء، ومناسب للطفــلة لأسباب أخرى استطاعتـها القول أنهـا أثناء اليـوم الدراسـى سافـرت للقمـر وقـدمت لهم المدرسـة في الغـذاء حلوى من القطن.

لا يحكى الأطفال قصصاً لتقديم التجربة كما يعرفون أنها تحدث أو كما يعرفون أن الآخرين يعرفون حدوثها هكذا لكنهم يحكون كذلك قصصًا لتقديم التجـربة كما يحبونها أن تحدث، ببساطة ليست هذه طريقة للتعبير عن أمنيات راسخة أو خيالات، ففعل إعادة صياغة عالمك يخدم وظيفة لنفسه وفى نفسه وأبعد من التعبير عن أمنيات غير واعية؛ لأن التحكم التخيلى الذى تسيطر به على العالم بقدرتك أن تقرر على الأقل بشكل رمزى ، من يفعل ماذا لمن وأى الأشياء متشابهة يعد فى حد ذاته عنصراً فعالاً للتجربة الإنسانية، هذا ما يشير إليه باحثو اللعب حينما يتحدثون عن قيمة اللعب التخيلى، حيث ترى الطفلة الأشياء فقط كما تتمناها.

يستخدم الأطفال القصص للإلمام بكل الأعمال المهمة فى عملية النمو، ومثل اللغة عمومًا القصص المقدرة على أن تكون عن شىء ما فى الوقت نفسه الذى تقوم فيه بشىء آخر فتشير إلى التجارب التى يمر بها الناس وتنقلها وتصفها وتصـــورها، ويمكن للقصة أن تكون عن رحلة إلى الشاطئ أو شجار بين الجيران أو أول رحلة على متن طائرة لكنها أيضًا تفعل شيئًا بالإضافة إلى ذلك، إنها تسلّى وتعلّم وتقنع وتثير وتسيطر وتفسر وتبرر وتوضح. القصص هى نتاج عملية تطويرية وفى الوقت نفسه أداة يتم من خلالها هذا التطوير.

الفصل الثالث

منظورات السرد

> سواء كنت سأصبح بطل هذه القصة أو ستكون قصة أي شخص آخر يجب عرض تلك الصفحات، ولأبدأ حياتي من البدايات الأولى؛ فلسجل أنني ولدت (كما قيل لي وأعتقد) يوم جمعة، الساعة الثانية عشرة مساءً. وحدث أن بدأت الساعة في الدق وبدأت أنا في الصراخ في اللحظة نفسها.
>
> التقى جورج بصديقة في المتنزه اسمها سارة، أحب كل منهما الآخر لأنهما كانا صادقين.

هكذا تبدأ قصتان مختلفتان جداً ومع ذلك فهما قصتان، الأولى هي افتتاحية **ديفيد كوبر فيلد**، والثانية افتتاحية كتبها طفل في السابعة من العمر، وبالرغم من اختلافهما إلا أن هاتين القصتين بهما الكثير من الأشياء المشتركة، كلتاهما صيغت من أجل جمهور، كلتاهما كتبت بواسطة مؤلفها كعمل خيالي، كبناء بديل للحقيقية، فالقصة سواء كتبها طفل أو كتبها شخص بالغ تخلق عالماً قد يؤسس أو لا يؤسس على أحداث تجربة حقيقية عاشها أو عرفها المؤلف.

وقصة ديفيد كوبر فيلد التي كتبها ديكنز تبدأ من البداية، البداية التي هي عن حياة شخص، والافتراض الضمني أن بداية القصة تماثل بداية حادثة حياتية حقيقية محددة وهي الميلاد في هذه الحالة، وتخبرنا أن كل قصة ليس لها بداية فقط بل لها كذلك بطل، ومؤلف يستطيع تأمل الأحداث التي يصفها، فيخبر قارئه أن علاقته بقصته مضاعفة، فهو الذي قام بصياغتها لكنها تمتلك حياة خاصة بها قد تدهشه حتى هو ذاته، إنه يضع نصب أعيننا ثلاثي المؤلف والنص والجمهور المتضمن في كل سرد.

وتبدأ قصة الطفل ذى السبع سنوات كذلك ببطل واثنين، لكن ليس لها مقدمة ولا تتضمن أية نظرية فى القص ولا صياغة لحدث كتابة أو قراءة السرد، فهى لا تقدم أى تنويه بأنك ستقرأ قصة، ولا تبدأ من بداية اية حادثة حياتية محددة بوضوح لأنها تبدأ من علاقة متخيلة، تفترض مثل معظم قصص الأطفال فى سن السابعة وبعض قصص الكتاب الكبار أن القارئ قد قبل دعوة صامتة للدخول فى عالم إبداعى.

ونحن ندرس كتابات مؤلفين مثل ديكنز وتولستوى لأنها أعمال أدبية عظيمة، أما أسباب دراسة القصص التى يقولها الأطفال جد مختلفة لكنها قد تكون اضطرارية، فقصص الأطفال تكشف عن تطور القدرة السردية ومعرفة القراءة ويمكنها أن تخبرنا بالكثير عما يحدث فى حياة الطفل الفردية من الناحيتين العاطفية والذهنية.

وقد قال ولاس كافى الذى قام بتحليل القصص التى قالها أشخاص من ثقافات مختلفة كاستجابة لمشاهدتهم لفيلمه السينمائى "قصص الكمثرى" وهو فيلم صغير صامت: "إننى أرى السرد كتعدد صريح للعقل فى الحدث: كنوافذ لكل من مضمون العقل وعملياته المستمرة."

ورغم أن أسباب دراسة قصص الأطفال مختلفة تمامًا عن أسباب تحليل الروايات العظيمة، إلا أن صورًا كثيرة من مصادر أغراض المؤلف وصوته وعلاقة المضمون بشكل السرد والتأثير على الجمهور – التى تشغل النقاد – تتجلى كذلك عند البحث فى قصص الأطفال.

دراسة السرد

هناك أشياء عديدة فى قصص الأطفال تستحق البحث فيها أو البحث عنها، فقد بحث علماء النفس التنموى واللغويون، أمثال ولاس كافى ونانسى شتاين وأليسا ماكاب، فى بناء قصص الأطفال كطريقة لفهم بناء تفكير الطفل، كيف توضع أجزاء القصة معًا؟ وهل لها بداية ووسط ونهاية؟ وهل ترتبط الجمل إحداها بالأخرى بطريقة منطقية؟ كيف ترتب الأجزاء العديدة فى القصة؟ وماذا يربط بينها؟ وكم عدد الكلمات التى تستخدم لزخرفة الحادثة أو الفعل الأساسى؟.

من جهة أخرى يهتم علماء النفس التطبيقى أكثر بموضوعات القصص وما تكشفه من حياة القاص العاطفية، ما هو الصراع الواضح فى الحدث؟ هل تقدم القاصة نفسها كبطلة؟ كيف تصف أفراد العائلة الآخرين؟ ما الذى تكشفه القاصة من الأحداث المبكرة فى حياتها؟.

وقليل من الباحثين يدرسون عملية القص فى حد ذاتها: ما هو الدافع الذى يجعل شخصًا يرغب فى حكى قصة؟ وهل ينقح قصته حسب اختلاف الجماهير؟ وما هو التفاعل بين النماذج التقليدية فى صياغة القصة؟

ولا تبحث تلك المداخل فى آن واحد فمعظم الباحثين يركزون فى شكل أو آخر، وهذا التركيز يضمن الوضوح واختيار شكل واحد من عملية القص كالمضمون أو البناء، ولعل الخطر يكمن فى أن ينتهى التحليل (سواء لدى القارئ أو الباحث) بفصل الشكل عن المضمون أو عدم ارتباط عملية بناء القصة بشكلها.

المعنى فى قصص الأطفال

يشترك الأطفال مع كبار الكتاب فى نوع من العلاقة الحية بين مضمون القصة وشكلها، ولديهم رسالة يريدون بإلحاح توصيلها للآخرين، وعليهم إيجاد أو ابتكار شكل للتعبير عنها. ونحن البالغون نستخدم فى حياتنا اليومية صيغًا معتادة لنحكى عما حدث لنا، فنادرًا ما نبتكر قصصًا أحدنا للآخر أو معه، وليست لدينا الإمكانية لاكتشاف طرق مختلفة لحكيها حين نفعل ذلك، لكن الطفلة الصغيرة مثلها كمثل الكاتب الكبير يساعدها ما تريده فى تحديد كيفية قوله.

> **بماذا يهتم الأطفال الصغار؟ أولا وفى المقام الأول يهتمون بأنفسهم فاحتياجاتهم الأولية مرتبطة بملاحظة أنفسهم، ويعون أسماءهم ويدركون موقفهم النفسى فى العائلة، وتكون تلك الاحتياجات مادة اهتمامهم الأولية، وأول مفاهيمهم شخصية وعميقة: من هم؟ وماذا يفعلون؟ وماذا لديهم؟ وكيف حصلوا عليه؟ وأين يسكنون؟ وأين يذهبون؟ وماذا يحبون؟ وماذا يكرهون؟ وماذا يخيفهم؟ وماذا يثيرهم؟**

صدرت تلك التعليقات عن باربارا بايير العالمة التربوية وواحدة من مؤسسى كلية التربية الإبداعية فى أمريكا، وهذه التعليقات تحوى وصفًا جيدًا لنموذج محتوى قصص الأطفال، فقصص الأطفال لديها إمكانية بطريقة أو أخرى أن تكون عن الذات وتمتلئ بالمعلومات عن عائلاتهم، وماذا يفعلون، وما لديهم، وأين يعيشون، وما حدث لهم، وما يخيفهم، وما يثيرهم، فالدافع لتوصيل مثل هذه التجربة الشخصية سواء بالنسبة للمبدعين الكبار أو القصاصين الصغار هو القوة التى تنشأ من اكتشاف شكل السرد، وأحيانًا يكون هذا النوع متأثرًا بمضمون التجربة مثل المحادثة التالية بين طفل فى الخامسة من عمره وأبيه:

"هل تعرف ماذا حدث عندما خرجت بالأمس أنا وجاسون ورايدر إلى جدول جدتى؟ حسنًا، بدلا من وجود ضفادع وجدنا هيكلا عظميًا عليه قماش بنى."

"حقا؟"

"وقد ظننا أنه لغزال أو ذئب وكان له أسنان على العظام بالقرب من جذع الشجرة – حيث توجد تلك الشجرة الهزيلة."

البناء فى هذه الحالة بسيط: حادثة مهمة وضعت فى سياق حدث مستمر، ويتضمن إطار العمل أو حبكة القصة أطفالاً يبحثون عن ضفادع ومع ذلك يأتى الدافع من إثارة الموضوع الذى تتكلم عنه القصة وهو اكتشاف هيكل عظمى، وبالنسبة للأطفال الصغار تجعل الإثارة أو بروز المضمون مسألة المشاركة أمرًا حتميًا وهذا هو سبب استمتاع أى زائر للحضانة بالحكايات الشخصية.

فى أوقات أخرى تأتى الرغبة فى الاتصال بالمستمع قبل المضمون، فمثلا عندما يلعب طفلان ويحكى أحدهما قصة ممتعة أو مثيرة بشكل خاص يتحمس الصديق للمشاركة فى متعة تبادل القصص التى قد يبتكر إحداها فى اللحظة نفسها أو يعيد حكى قصة قد سمعها توا، وهو ليس لديه الكثير ليحكيه لكنه بالتأكيد يريد أن يحكى.

وهناك موضوعان مثيران بالنسبة للمؤلفين الكبار والأطفال الصغار يتسقان مع كل قصة ، وهما الدافع للتعبير عن مضمون معين والدافع للتواصل مع جمهور معين،

وحين يزداد اهتمام القاص أو دافعه فى أى لحظة يساعد ذلك على تحديد نوع القصة التى سيحكيها.

وقد انصب التركيز فى بحث سرد الأطفال فى أواخر السبعينيات وأوائل الثمانينيات على العمليات المعرفية ونماذج التفكير المعتمدة على الكومبيوتر، وبالرغم من أنه من المفيد أن تتعلق بعض الأنشطة الإنسانية بمفاهيم تتفق مع البيانات والإحصائيات والجداول، إلا أن هذا التركيز تسبب فى إهمال أهمية المعنى فى وظائف العقل البشرى، وعلى النقيض من الكومبيوتر نحن نبحث دائماً عن المعنى ونبتدعه فهو الأكثر أهمية فى السرد، فالمعنى الذى يقصده المؤلف هو منبت القصة وهو الذى يحدد لها الشكل الذى تتخذه ويمنح المستمع الدافع لفهم القصة.

حكت لى أم لطفل فى المدرسة الابتدائية عن ابنها ساكا البالغ من العمر ست سنوات، فهو مشوش بصدد نوعه، فمنذ كان عمره سنتين وهو يلعب فقط مع بنات ويختار لعب وملابس بنات ويقول إنه يتمنى لو كان بنتًا، وبدأ يتلقى علاجًا نفسيًا من العام الماضى وبدا من وجهة نظر أمه أنه قد تحسن كثيراً لأنه لم يعد يصر على التعبير عن رغبته فى أن يصبح فتاة لكنها لازالت قلقة فعندما يقضى وقتًا فى اللعب مع الفتيات يتحدث عنهن فى "ألوان حية" ويتذكر زياراتهن بكثير من التفاصيل "لعبنا هذا ثم فعلت روبى هذا وهذا، وتعرفين لقد قالت كذا وفى منزل روبى..." لكن فى المناسبات النادرة التى يوافق على قضاء وقت فى اللعب مع بن وهو الولد الوحيد الذى يحبه تكون قصصه جد مختلفة.. "كما لو كان يعيش تجاربه مع الأولاد من خلال اللون الأسود والأبيض فقط" هذا ما تقوله والدة ساكا. وعندما تسأله كيف كان وقت لعبه مع بن يبدو شارداً أو يقول "لطيف" أو "لا بأس" وإذا سألته ماذا فعل يجيب فى رتابة "لعبنا". فى هذه الحالة يخبرنا شكل ردود ساكا شيئًا عن معناها فالقصص عن البنات متوسعة وممتلئة بالتفاصيل وتحكى مفعمة بالمشاعر، لكن ردوده عن الأولاد فارغة وغالبًا لا تكون قصصًا حقيقية يندمج فيها الشكل والمضمون لكشف المعنى.

بدأت الدراسات الحديثة لسرد الأطفال فى كشف تأثير المعنى الشخصى للأحداث المتذكرة على كيفية تذكر تلك الأحداث. وأوضحت جودى هدسون مثلا أن العواطف تلعب دوراً مهمًا فى تحديد أى من أشكال الحادثة يمكن وصفه، فقد اكتشفت هى

وزملاؤها أن الأطفال قبل سن المدرسة حين يحكون عن التجارب السعيدة يركزون على إعادة خلق اللحظة السعيدة ولا يميلون لحكى القصة بطريقة ديناميكية لتوجيه الحدث، ومن جهة أخرى فإن قصص الغضب والرعب أكثر شبهًا بالقصص التقليدية فى تضمنها لموضوع مثير أو صراع فى وسط القصة. وفى دراسة أخرى رتبت كريستين تود لمشاركة أطفال الحضانة فى أحداث مرتفعة ومنخفضة العواطف بشكل أكثر حيوية وأكثر تكرارًا عن الأحداث الأخرى، وتفترض تلك الدراسات أن شعور المرء إزاء حادثة ما يحدد كيفية تذكره لها فمن الممكن أن تؤثر الكثافة العاطفية للتجربة فى طريقة ظهور الذكرى وتوصيلها للغير، أى أننا عندما نحاول تحليل أو تحديد سمات أية قصة لطفل نستطيع فهم بنائها فى ضوء ما نعتقد أن الطفل يشعر به ويفكر فيه ويفعله فى الوقت نفسه.

تحديد السرد

إذا كان بناء قصة الطفل حسب وظيفة معناها، فكيف نعرف أى الأشياء التى يقولها تكون قصة وأيها لا يكون؟ ليس بالضرورة أن يكون كل تلفظ سرد، فنحن بذلك نضعف قوة السرد وقوة دراسة السرد حين نفترض أن كل الأشياء سرد، وكما أوضح عالما النفس روبرت راسل وجون لوكاريلو، فالأطفال لا يعرفون كل صور ذاتهم والعالم من خلال القصص، وليس كل تلفظ أو محادثة جزءًا من سرد، ومن جهة أخرى لا يتقيد السرد بقصة العشر دقائق أثناء يوم الحضانة، ولا حتى تولستوى أو ديكنز لديهما احتكار لشكل السرد، هل المتحدثة فى حاجة للوعى أنها تصوغ سردًا؟ وهل هى فى أذن الملاحظ أو عدسات المحلل؟ هل ينبغى أن يكون لدينا مقاييس مختلفة تتوقف على عمر المتحدث أو المؤلف؟

فى السنوات الأخيرة افترضت مقاييس عديدة لفصل السرد عن أشكال الكتابة الأخرى، من بينها نظريات كثيرة تقدم إرشادات مضيئة لتحديد عناصر السرد فى حديث الأطفال الصغار ولفهم الطرق المختلفة التى يبتكرون من خلالها قصصهم ويستخرجون المعنى، وتسمح لنا تلك النظريات أيضًا بالتفكير فى الطرق التى تتشابه وتختلف فيها قصص الأطفال عن نماذج قصص الكبار.

وعندما يحكى الأطفال قصصًا أو يكتبونها، فإن اتخاذ قرارات واضحة فيما يتعلق بالاختلاف بين القصص التى تصف بدقة مشهدًا من أحداث معاشة يكون أكثر صعوبة مما يحدث بالنسبة لقصص الكبار ، وأحيانًا يكون التلفظ مشحونا بالعاطفة والخصوصية حتى يعتبر شذرات سردية من جهة أو شعر من جهة أخرى، خذ مثلا روايتين لحفل الرابع من يوليو، الأولى لطفله فى السادسة والثانية لابن عمها فى السابعة من العمر.

أحببت حفل الشاطئ ذاك، هل تتذكر؟ تلك الأخشاب الطافية
وشجرة عيد الميلاد بألوانها البرتقالية والخضراء وألوان الصواريخ.

هذا العام أقيم أفضل احتفال للرابع من يوليو سبق لنا حضوره،
وأقيم على الشاطئ، والألعاب النارية كانت قريبة جدًا وكبيرة جدًا.

بينما يستعيد الطفلان التجربة، تنقل الأولى القليل من المعلومات الموضوعية عما حدث بالفعل، وتقدم بدلا من ذلك وصفًا شخصيًا عاطفيًا، مستخدمة اللغة بشكل غير تقليدى لتنقل ما أثارها من الحفل. قدم ابن عمها كذلك بعض المذاق العاطفى لروايته لكنه وصفها بطريقة معدلة عاطفيًا وقدم ما حدث فى صورة أوضح مما يجعلنا نعلم عنه أقل وعن الحادثة أكثر.

ولأن السرد أساسًا شكل من أشكال اللغة، فمن المفيد أن نضع نماذج للسرد فى نطاق أوسع من الحديث. افترض كل من جيمس بريتون الذى درس تطور الكتابة واللغة عند الأطفال وأرثر أبلبى الباحث فى قص الأطفال أن هناك نوعين للتفاعل اللغوى وهما المتعامل والمتفرج: ويتكوّن النموذج المتعامل من المناقشات المنطقية "العلمية" حيث تحكم مجموعة قواعد ما تشير إليه وكيفية الكلام عنه، مثل المناقشات حول العلوم والرياضيات والأحداث التى تمت بالفعل، أو عن مشكلات معينة فى مكان العمل تحدث كلها بشكل نموذجى فى لغة تعامليه، ويسمى هذا النموذج من الكلام التعاملى لأنه يمكن لأحد المشاركين فهم وتقييم ما يقوله المشارك الآخر والاستجابة له أثناء امتداد السرد، ويستطيع المستمتع والمتحدث العمل خلال مشكلة أو موضوع معًا، ويمكن بالتالى لكل جملة تفسير نفسها بنفسها طبقًا للقواعد أو المصطلحات التى تحكم مناقشة الموضوع، وبفرض أن طفلة قالت: "ينحدر الجنس البشرى من سلالة القرود،

وتطورت القرود عبر ملايين السنين، وتلك الأنواع التى نطلق عليها إنسانًا "بوصفه نوعًا بيولوجيا" انحدرت من إحدى سلالات القردة." بإمكانك أن توقف المتحدثة عند أى نقطة وتناقش ما قالته مضيفًا معلومة أو طالبًا تفسيرًا يوضح نص المعلومات التى تشير إليها.

طبقًا لبريتون وأبلبى تعتبر لغة "المتفرج" بديلة اللغة "التعاملية" وهى لغة الشعر، فعند الاستماع أو القراءة لا يمكن للمستمع المشاركة بسهولة أو التدخل بإدلاء معلومة مناسبة أثناء القراءة، وبدلا من ذلك عليه التصرف كجمهور. وكل لفظ أو جملة تقال فى اللغة الشعرية تتوقف على الجمل أو الألفاظ المحيطة لمعناها، وهكذا لا يمكننا تقييم الشعر أو الاستجابة له بشكل مستقل لكن فقط من خلال السياق العام، ما يعبر عنه فى لغة المتفرج يتواصل ذاتيًا وغالبًا بخصوصية وتجربة حالات شعورية، وبناء على ذلك لا يمكن لشخصين أو أكثر التعاون بشكل نموذجى فى وضع فكرة أو إحساس داخل الكلمات والجمل.

يتطابق هذا التمييز بين اللغة التعاملية ولغة المتفرج مع التناقض الذى وضعته الفيلسوفة سوزان لانجر بين المنطق المحض والشعر المحض، للمنطق المحض مجموعة قواعد تتيح للمجموعة التغيير فيه ومقاطعته أو إعادة صياغته، وعلى النقيض من ذلك يتميز الشعر المحض بخصوصية ومراوغة ولا يمكن إبعاده أو فصله من السياق الذى ينبثق منه (أفكار وتجارب المؤلف).

تشمل نظريات بريتون وأبلبى ولانجر العديد من الموضوعات المتداخلة مع اختلاف مؤثر وضعه جيروم برونر بين نموذجين لفهم العالم والنماذج والسرد، فيفترض أننا نعيش التجربة ونعرف العالم الطبيعى فى شكل نموذجى(باستخدام أنظمة رمزية تعسفية مثل الجبر والنماذج كالتطور) بينما نفهم العالم الثقافى فى شكل سردى (من خلال القصص مثلا).

والتناقضات التى افترضها بيرتون وأبلبى ولانجر وبرونر ليست متجانسة، ويتضمن كل منها موضوعات مختلفة عن اللغة والأشخاص الذين يستخدمونها، لكنها جميعا تضع اختلافًا بين القاعدة المسيطرة والطريقة التحكمية لاستخدام اللغة

والطريقة الشخصية الأكثر ديناميكية، وجميعهم افترضوا طريقتين أساسيتين للكلام عن العالم، وطريقتين للتفاعل مع الآخــرين فى الكــلام عنه، ركز التمييز الذى وضعه برونر على اختلاف الموضوع، بينما ركز كل من أبلبى وبريتون على ارتباط المشاركين بالنص وعلى ارتباط الواحد بالآخر المتوقف على نوع اللغة التى يستخدمانها، ما نوع اللغة التى يتضمنها القص؟ ليست الإجابة بالسهولة التى تبدو عليها.

غالبًا لا تكون لغة السرد تعاملية محضة ولا لغة متفرج محضة، فمن النادر أن يتمكن المرء من وصفها بدقة بأنها شعر تمامًا أو منطق تمامًا، علق جان بول سارتر فى لقاء عن عمله بقوله أنه عندما يكتب فلسفة فكل جملة لها معنى واحد، لكن فيما يتعلق بالإبداع فكل جملة لها عدة معان وعدة مستويات من المعنى، لكن هذا التمييز يصبح غامضًا خاصة عندما ينصب على مشاركة التجربة الشخصية من خلال القص، وكما سنرى تحكى تلك القصص غالبًا مشاركة، حتى حكى ذكرى قد يتضمن علمية تعاملية مشاركة تمامًا مثل مشكلة رياضية أو وصف قدر من التجربة، من جهة أخرى يصف كثير من الأطفال الأحداث فى لغة تبدو أكثر شبهًا بالشعر من الوصف النثرى، خذ مثلا راوية ابنة العم لحفل الرابع من يوليو، حيث تقدم هذه الأوصاف حسب نموذج السرد لدى البالغين وينظر لها غالبًا بأنها غير مباشرة أو على الأقل غير ناضجة لأنها لا تتعامل بالطريقة التى ينتجها البالغون.

وقد لا تكون قصص الأطفال شعرًا خالصًا أو أوصاف عملية مشوشة، وربما يكون برونر على حق عندما يقول أن السرد مقيد بما نحاول الحديث عنه كما هو مقيد بصيغة الإنتاج فى حد ذاته، وأحد مداخل تحديد السرد فى تدفق كلام الصغار هو ببساطة البحث عن اللغة التى تصف التجارب باستخدام توجيه بسيط مثل هذا، وقد يحتاج المرء أن يضع فى اعتباره أن أى وصف معطى أو مجموعة ألفاظ تتطلب استجابة تعامليه أو استجابة متفرج وما يحدد مضمون الألفاظ أو موقف المتحدث هو تحديد أى نموذجى اللغة ينبغى استخدامه، وبتعبير أشمل أوسعت أوجه التمييز التى افتراضها كل من أبلبى وبريتون ولانجر وبرونر الحدود لما نسميه سردًا وسمحت لنا أن نضع فى اعتبارنا نماذج عديدة من كلام الأطفال وكتاباتهم فى تطور عملية السرد.

ويختص التمييز الذى وصفته حتى الآن بالعلاقة بين المتحدث والمستمع، ويفترض أن السرد قد يكون مشاركة أو أداء (تعامليًا أو متفرجًا)، لكن ما هى العناصر أو السمات التى يتضمنها أى جزء من نص معطى (عمل كتابى أو مجموعة ألفاظ لطفل) لتعتبر سردًا؟ هل علينا تأسيس مقاييسنا حسب نموذج أدبى؟ هل يجب أن يحتوى سرد الأطفال على نفس عناصر السرد التى يحتويها سرد المؤلفين الكبار أو مستوى المتحدث البالغ؟

افترض جيروم برونر مقياسًا دقيقًا لتحديد السرد، فمن وجهة نظره لابد أن يحتوى اللفظ اللغوى أو مجموعة الألفاظ على السمات التالية لتصلح أن تكون سردًا:

- ينبغى للسرد أن يكون به تتابع .
- ينبغى للسرد أن يكون به حبكة وتتابع يوصل المعنى.
- ينبغى للسرد أن يكون به ذروة وتوتر يقابله نوع من الحل وأن يكون "حياديًا" بالنسبة للحقائق.
- يميز السرد بين العادى وغير العادى (ما أسماه برونر المعيارية وانتهاكها).
- يوجه السرد الانتباه نحو ما هو تجربة شخصية أو تجربة موضوعية.

أحد الموضوعات المتضمنة فى هذا المقياس أنه من خلال السرد يفهم الأطفال والكبار العالم بطرق شكلية وطقسية، والتقاليد التى توجه بناء السرد وتفسره تشكّل القاصة الصغيرة ومستمعيها تجاه تجربة العالم، مثلما تساعد السيناريوهات المذكورة فى الفصل الثانى فى توجيه تجاربنا، ويدل هذا المقياس على استخدامنا القصص لإعطاء شكل لتجاربنا، وتصور قصصنا معارف مشكلة بإتقان وهى بالتالى تعكس ثقافتنا.

تتطابق بعض قصص الأطفال مع مقياس برونر تمامًا، مثل هذه القصة التى حكاها ولد فى الخامسة لأمه :

> **ذات مرة كان هناك وحش يعيش حيث تعيش الوحوش الأخرى معه، وكان لطفيًا، وحوّل الأشخاص الأشرار إلى أشخاص طيبين، عاش دائمًا سعيدًا، وكان يحب اللعب مع الأطفال، ذات يوم حوصر بإعصار، وتلاشت الأضواء ما عدا ضوءًا صغيرًا وامضًا. فقفز إلى المحيط والتقى بجميع الأسماك وعاش فى الماء.**

هذه القصة مبنية على أوضاع منتظمة ومجموعة من الشروط: مجموعة من الوحوش تعيش معا فى سعادة، ثم قدم المؤلف توتراً معيارياً: شىء خارج عن نطاق الأحداث العادية، إعصار، ثم تتالت الأحداث فهناك الحالة العادية من الأمور ثم "ذات يوم" يهب الإعصار ويتبع ذلك سلسلة من الأحداث، فيقفز فى المحيط ويلتقى بالأسماك وينتهى به الأمر أن يعيش فى الماء، القصة بها قوة إنسانية (أو حيوانية) فالوحش يفعل أشياء ويعيش تجربة ذاتية (يعيش دائمًا سعيداً).

لكن بعض روايات الأطفال لا تتطابق مع مقياس برونر، ومع ذلك أكثر جدارة باعتبارها سرداً حتى لمجرد تقديمها رؤية فى تطور القدرات التى ستثمر فيما بعد قصصاً تامة النضج مثل قصص الكبار، مثلا، بين أطفال حضانة فى الثالثة والرابعة من العمر، قيل الكثير من القصص فى شكل أجزاء فقط، إما لأنها قوطعت أو لأن حكى قصة متقنة الصنع أقل أهمية عند الأطفال من إنجاز الوظيفة التى تقال من أجلها القصة. فمثلا، فى هذا المثال يبدأ طفلان فى المشاركة فى إعادة خلق حادثة حدثت فى اليوم السابق.

> **ألم يكن هذا ممتعًا يا هارى حين انزلقت ليزى فى الوحل؟**
> **هاهاهاها، امتلأ بنطلونها بالطين وبدت كأنها تسبح فى بنطلونها،**
> **هاهاهاها وبدت حقيقة كرأس عائم. هاهاهاها وبد وجهها مثل**
> **سطح سفينة وكأنها شموب هاهاهاها.**

بدأت كقصة لها بعض مظاهر التتابع، ولها إحساس بالقوة، الشخص الذى يفعل أشياء (ليزى تنزلق فى الوحل) فهى بالتأكيد تصف حادثة تنتهك المعتاد وعليه تقدم توتراً دراميًا، من جهة أخرى القصة ليست واضحة التسلسل لا بشكل منطقى ولا بخط زمنى وليس لها ذروة ولا إشارة صريحة لمنظور القاص ، ولا خاتمة أو حل للأحداث وتنتهى بدلا من ذلك – باللعب بالألفاظ – أنها تحتوى على عناصر سردية لكنها ناقصة كقصة ، ومع ذلك فهى توصل تجربة (وإن كانت موجزة الوصف) تحدث فى مكان وزمان وتقدم وجهة نظر لمؤلف فى الحادثة متضمنة معنى للقصة ولها صوت سردى.

يركز برونر فى مكان آخر على اقتران التتابع بالمعنى بطريقة تجعله يخدم خلق إثارة معينة للأحداث والمعنى، مثلا عند النظر إلى سرد الكبار لا نضع فى حسباننا

شيئًا باعتباره قصة إذا كان مجرد تتابع وتسلسل زمنى دون معنى واضح، فلا يحتسب بيان السيرة سردًا للسيرة الذاتية رغم تقديمه معلومات متتابعة، ولا يقرأ كتاب خطوبة شخص ما كسرد، هناك ثلاثة أسباب لذلك، أولها لا توجد لغة فى مفكرة المواعيد تقول أن الرموز الموجودة به تشير إلى سلسلة من الأشياء حدثت لشخص معين فى الماضى، ولا السياق الذى تقدم من خلاله الأشياء الموصوفة يساعدنا فى كشف معنى، ثانيًا لم يتم إعداده لأداء معنى، فلابد من اختيار سلسلة الأحداث من تدفق الحياة اليومية وحتى إعادة ترتيبها تتم عند الضرورة لتوصيل المعنى والسبب فى تقديم الأحداث، ثالثًا ينقص التقويم عند البالغين وجود أية مفاتيح لعلاقة المؤلف بالجمهور، فلم يكتب مع أخذ الآخر فى الحسبان.

من جهة أخرى، إذا جاءك طفل صغير وقال لك "أكلت كاراتيه ثم ارتديت معطفى وركبت شاحنة والدى وذهبت إلى المدرسة" من الممكن اعتبارها قصة، أو على الأقل نواة لقصة لأنها تضع التجربة فى شكل تتابعى وتوصل إحساسًا بالفعل (شخص ما قام بشىء ما)، ومن خلال الاختيار توصل معنى وتجعلنا نعرف ما الذى كان مهمًا أو ذا معنى لدى ذلك الطفل، فى النهاية هناك بناء واضح لعلاقة المتحدث بالمستمع، لكن عندما يصبح المؤلف شخصًا بالغًا سنطلب منه أن تكون القصة أكثر إتقانًا وأن يكون معناها أكثر وضوحًا وتعتبر من وجهة المقاييس المتعارف عليها أكثر تحديدًا كقصة.

يخلق الأطفال الصغار العالم من خلال اختيارهم لما يقولون، لكنهم ربما يفعلون ذلك ببساطة ونقصان وإبهام وخصوصية أكثرًا مما نتوقع من البالغين، إلا أن كثيرًا من سمات السرد متضمنة فى قصصهم والأجزاء القصصية التى يقولونها، ويعتبر المقياس الشكلى للمنظرين أمثال برونر مفيد كطريقة للنظر إلى السرد الناضج، لكنه محدود جدًا إذا نظرنا به إلى قصص الأطفال فى بذورها بنيةٌ تشجيع نموهم، بالنسبة للوالدين الموقف غالبًا متشابه مع هذا فى تعريف الطفل للكلمات الأولى، لأن الوالدين يلحظان بسرعة أول محاولة للطفل أن يقول لفظًا، ربما إذا كانا متلهفين لذلك بشدة أن يكونا ماهرين بشكل مميز فى تعديل المحاولات المبكرة لطفلهما فى القص، وتقديم أجزاء من قصص أو قصص منقوصة حتى لو كانا غير قادرين على إعلان مجموعة مقاييس شكلية لما يكون قصة، بالرغم من افتراض علماء اللغة وعلماء النفس أن ما تسمعه الأم

قد يكون جزئيًا نوعًا من التمنى، إلا أنها تمتلك إدراكًا حدسيًا لما يعنيه اللفظ. عموماً الأمر أساسى حتى بالنسبة للباحث العلمى فى تأكيده على التوازن بين التطبيق العلمى للدقائق الصغيرة والمقياس المحدد بوضوح عند تحديد السرد واستخدام المقاييس التى تسمح للحدس الطبيعى والبسيط القائل "أنها قصة سمعتها توًا" أو "توجد قصة متضمنة فى تلك المحادثة".

الاستماع إلى قصص الأطفال

تأخذ كل المداخل التى وصفتها كتابة الشخص أو حديثه كنص للتحليل بمساعدة إطار ما أو مجموعة من التصنيفات حيث يتصرف المحلل كقارئ أو مستمع أو مشارك وإن كان يستخدم مجموعه أكثر تضمينًا للقواعد التفسيرية عما يستخدمه العامة من الجمهور. تقدم ج. ل. أوستن فى كتابها الشهير **كيف تفعل الأشياء بالكلمات** (نوقش فى الفصل الثانى) طريقة مختلفة تمامًا لتحليل السرد والتفكير فيه، ففكرة أوستن أن اللغة تتعلق بالمفاهيم كسلسلة من أحداث الفعل (مثلا، نتزوج ونعد ونتهم ونؤنب..) أنتجت طريقة جديدة فى تحليل ووصف السلوك اللغوى تسمى نظرية فعل الكلام، فتصبح وحدة التحليل هى فعل الكلام (التلفظ أو مجموعة الألفاظ) التى فعلت شيئًا ما، أكثر منها الوحدة التقليدية للكلمات أو الجمل التى تشير إلى شىء ما.

القصة مثل اللغة بشكل عام تصف العالم وتفعل كذلك أشياء أخرى، فيستخدم الناس القصص للإقناع والتأثير والإبلاغ والخداع، يمكننا إذن أن نسأل عن أى قصة أو جزء من قصة: كيف كان تأثيرها على المستمع؟ ماذا سمع المستمع؟

طبقًا لنظرية فعل الكلام، كل لفظ له ثلاثة أجزاء: العبارة (ما قيل) واللاعبارة (ما يعنيه) ووفق العبارة (تأثير ما قيل) حين يعامل السرد كما تعامل النصوص، فتفترض أن هناك معانى ثابتة أو سمات يمكننا تحديدها باستخدام نظام تحليلى ما، نحن نستخدم ما قيل "العبارة" لنحاول كشف ما عناه أو فكر فيه أو شعر به القاص "اللاعبارة" ، لكننا أيضًا ننظر إلى "وفق العبارة" وهو تأثير القصة على المستمع من أجل نوع مختلف من قراءة النص.

النظر إلى القصص من خلال تأثيرها على الجمهور له امتدادات وتحديدات، لنأخذ التحديدات أولا: وصف لأى شىء من الممكن أن يكون له تأثيرات عديدة على شخص وفقًا للسمات المميزة للمستمع، مثلا رسم لبالونات حمراء قد يجعل شخصًا يشعر بالحنين إلى الوطن لكن هذا لا يعنى أن الرسام قصد من رسمه أى شىء يتعلق بالحنين للوطن، قائمة أسماء تثرثر بها طفلة قد تثير سردًا لدى أمها لكن هذا لا يعنى أن الطفلة لديها قصة فى ذهنها، وأيضًا قوة التركيز على وفق العبارة والتأثير على القارئ لا يعنى أنك تحاول دائما تخلل عقل القاص ، ولأن القصص تتضمن العديد من المستويات فى المعنى فليس عليك التخمين أى منها ما قصده المؤلف عن وعى.

إذا أخذت سلسلة من الألفاظ قيلت كقصة وأخذت الموقف التحليلى لمحاول تعريف القصة التى يسمعها الآخرون، ستقدم الكثير من خطوط العرض والتصديق على دور المستمع أو القارئ من خلق المعنى، لأن كل سرد له جمهور (بمستوى أو آخر) ويكتسب حقيقيته فقط من خلال كونه يسمع أو يقرأ. يساعد مدخل توجيه المستمع فى نيل الديناميكية التى تفهم بها القصص فى التفاعلات اليومية.

تحليل القصص بناءً على ما تثيره أو تعنيه لدى المستمع ليس شيئًا غريبًا كما يبدو، بينما لا تعتمد معظم الأبحاث النفسية التقليدية على شىء ما موضوعى مثل تفسير المستمع، إلا أن العمل الحالى يركز على طبيعة التبادل الشخصى لكثير من أنشطتنا المعرفية محاولا دمج هذا المدخل التفاعلى مع التحليل، كما أوضحت باربارا روجوف فى بحثها عن تطور الإدراك عند الأطفال الصغار، مثلا كيف وفيم يفكر الطفل أثناء القيام بعمل تعلّمى معين يعتمد على كيفية صياغة ذلك الطفل لمعنى النشاط، تشكل هذه الصياغة جزئيًا بطريقة ترجمة البالغ والطفل للعمل من خلال حديثهما، عندما يفعل الناس شيئًا أو يقولونه فتأثير هذه الكلمات أو الأفعال على الآخرين على الأقل ذات معنى تمامًا مثل المعنى الذى تعنيه تلك الكلمات طبقًا للقاموس.

مدخل وفق الكلام له قيمة أبعد فيمكنه فى بعض الحالات مساعدة المحلل على تجنب الارتداد اللا نهائى أو التحديدات التحكمية للتعريفات الأدبية الدقيقة للسرد، ومشكلة معظم المقاييس فى تعريف السرد استعادتها أمثلة ثرية من القصص والألفاظ شبيهة القصص، مثلا إذا كان لابد للقصة من ذروة درامية فأوصاف الأحداث لدى

أطفال كثيرين قد تستبعد وهى فى نفس الوقت غنيـة فى تصوير تجـارب المـاضى، إذا أصر المرء على أنه لابد للقصة من وضع الأفعال والأحداث فى إطار زمنى ومكانى فقد تستبعد العديد من المقطوعات الأدبية الرائعة من أدب الكبار كذلك.

خذ مثلا هذا المقتطف من "الفتاة" لجامايكا كينسيد ، قطعة مساحتها صفحات قليلة فقط . كتبتها المؤلفة مقتصرة على أشياء تقولها أم وابنتها كل منهما للأخرى دون إشارة أو تعليمات للقارئ بأنها كذلك.

> **يوم الإثنين اغسلى الملابس البيضاء وضعيها فوق الركام الحجرى، ويوم الثلاثاء اغسلى الملابس الملونة وضعيها على حبال الغسيل لتجف، لا تسيرى عارية الرأس فى الشمس الحارقة واطهى فطائر قرع العسل بزيت ساخن جداً، وانقعى ملابسك الداخلية بعدما تخلعينها بسرعة، عندما تشترين قماشًا قطنيًا لتصنعى لنفسك بلوزة لطيفة تأكدى من أنها ليست منشـاة لأنها بهـذه الطريقة لن يكون نسيجها متماسكًا بعد الغسيل، واتركى السمك المملح منقوعًا طوال الليل قبل أن تطهيه. هل صحيح أنك ترنمت فى مدارس الأحد؟**

لا يعلم القارئ أن هذا يوصل تجربة وحدثًا لأشياء فقط لكن أيضًا عما تحكى القصة، حتى بالرغم من كونها لا تحتوى على السمات المألوفة للسرد إلا أننا نعرف أن بعض عناصر السرد الضرورية متضمنة فى العمل بسبب التجربة التى تخلقها فى القارئ.

أضاف الناقد الأدبى تسفيتان تودوروف انعطافًا أبعد للمنظورات المختلفة للسرد، كما يتضح فى الرسم البيانى للعلاقة بين النص والمؤلف والقارئ:

١ – سرد المؤلف ↓   ٤ – سرد القارئ ↑

٢ – العالم المتخيل الذى أثاره المؤلف   ٣ – العالم المتخيل الذى صاغه القارئ

يسمح لنا هذا الشكل المثير للتصور المتضمن فى هذا الرسم البيانى بفهم أية قصة مقدمة من طفل بما نعتقد أن الطفل قصد قوله وما كتبه بالفعل فى النص والمعانى التى أثارتها القصة فى المستمع، وبرؤية صياغة الطفل من خلال عدسة تودوروف

الرباعية الأجزاء يمكننا النظر إلى المستويات المختلفة للمعنى فى قصة على أن نضع فى اعتبارنا ارتباطهما الواحد بالآخر، ربما - مثلا - تتغير العلاقة بين هذه المستويات فى غضون تطور السرد عند الطفل.

حين حكت ابنة العم الأولى عن تجربة الرابع من يوليو رقم ١ كان السرد فارغًا ويتكون من حادثة واحدة ثابتة ويتوقف على وصف لشكل واحد من الحادثة ألا وهو الأضواء، لكن المحلل يمكنه محاولة إعادة صياغة رقم٢ عالم المؤلف المتخيل وهى أمسية مليئة بالألوان والبهجة وتجربة ألهمتها محاولة كتابة مجموعة جديدة من الكلمات، يمكننا النظر للراوية بشكل رقم ٤ أى السرد الذى يسمعه المستمع وفى النهاية يحلل ما قالته الطفلة الصغيرة بلغة العالم الذى أثارته فى المستمع وهو رقم ٣، علاوة على ذلك يقدم كثير من الأطفال عندما يكبرون سرداً يتجاوب بشكل أكثر قربًا للعالم الذى يثيره فى عقل المستمع.

تسمح لنا صيغة تودوروف بأن نطبق عمليًا فكرة المعانى المشتركة أو المتداخلة لقصص معينة، يفهم القارئ أو المستمع نسخة ما من قصة الحاكى (وذلك الفهم قد ينسجم أو لا ينسجم مع القصة التى يقصدها الحاكى) إضافة إلى ذلك قد يتشابه أو يختلف عالم القارئ المتخيل ومجموعة المعانى والمشاعر والأفكار التى تفهم من إثارة السرد مع عالم المعانى والأفكار والمشاعر التى قصد المؤلف إثارتها.

توجد فى هذه القصة التى حكتها طفلة فى السادسة من العمر عدة طرق للدخول إلى السرد وعدة طبقات ممكنة للمعنى المقدم لنا:

أصبع السجق

فى سالف العصر والأوان كان هناك أصبع سجق وكان ذلك السجق نوعًا طريفًا يستطيع الكلام، وهناك فتاتان فقط صديقتان لذلك السجق اسماهما تيس وإيلا وأحبتاه لاعتقادهما أنه أصبع سجق وأحبتا أن تقطعاه قطعًا صغيرة، وهما صديقتان حميمتان تحب كل منهما الأخرى، وذات يوم أرادتا الزواج وتشاجرتا على من منهما تتزوج السجق.

وهكذا تزوجتاه الاثنتان وكانتا تقضيان وقتًا رائعًا معه، لم يكن هذا السجق مثل شيء تأكله، كان كلبًا حقيقيًا لكنه ساخن دائمًا ككلب ينبح، سخونة ليست كالنار أو العرق ومنذ تزوجا أحبا اللعب معا، كان عمرهما ست وسبع سنوات فقط، لا أحد يعرف هذا ما عدا الفتاتين والسجق.

ذات يوم أتى شخص ما يسير في الشارع ورأت الفتاتان والسجق ذلك الشخص فقالتا: "لدينا أصبع سجقا "وقالتا: نريده أن يكون كلبًا باردًا!" ولهذا صنعت إيلا وتيس كلبًا باردًا. النهاية

نستطيع كشف ما قصدته إيلا بقصتها وأيضًا المشاعر والاستجابات التي أثارتها فيها، ما المشهد والسيناريو اللذان تخيلتهما وإلى ماذا يشيران؟ إحساسها بقصتها الأدبية ومجموعة المعاني التي أثارتها بذلك التسلسل قد يكون أولا يكون الشيء نفسه، يمكننا أيضا محاولة وتحديد العالم الذي أثارته قصتها في القارئ، ما هي المعاني والتصورات التي أحدثها التسلسل فينا والذي قد يكون أو لا يكون في ذهن الراوية الصغيرة؟ هل القصة التي سمعناها هي القصة نفسها التي قصدت حكيها؟

تسمح لنا كل من نظرية أوستن – فعل الكلام – وتركيز تودوروف على مستويات المعنى المختلفة في السرد – بأن نرى ثمة تدفقًا حيويًا بين حاكي القصة والمستمع وبين ما في النص وما يثيره النص، كما سنناقش في الفصل الخامس، وجدير بالاهتمام أن نعي نماذج عديدة للمعنى في الذهن عند فحص التطورات المبكرة لقصص الأطفال الصغار، فقصصهم تنمو بطريقة اجتماعية عميقة وبناء عليه تحدث الديناميكية بين ما يقال وما يقصد منه، وما يسمع وما يفهم، وهي أمور على قدر كبير من الأهمية، هذه المجموعة المتآلفة في تدفق متواصل لديها مفتاح لآلاف المعاني التي يمكن للقصة كشفها لنا.

تؤخذ هذه المجموعة من الأفكار مع تلك التي تعني ما هو السرد لتفترض معًا دلائل لتحديد وكشف قصص الأطفال الصغار، أولا: لكي تعتبرها قصصًا يحتاج السرد للتطابق مع مقياس معين، فعلى القصص وصف أو إثارة أحداث لها حيز من المكان والزمان، وعليها توصيل معنى معين عما هو مألوف وغير مألوف، وعليها تضمين أو إشارة لموضوع درامي وإحساس بالتوتر والتحول.

على القصة كذلك توصيل إحساس ما بتجربة موضوعية، إما بوصف وعى المؤلف أو البطل وإما بتضمين بطل قادر على أهداف ومشاعر، تقوم القصة بتوازن العلاقة بين المؤلف والنص والجمهور، وقد تحتوى على كل هذه العناصر السردية وتنجز تلك المقاييس أكثر أو أقل وضوحًا. فى النهاية ما يكون إتقانًا للشكل أو وضوحًا فى التسلسل المتصل يعتبر سردًا دون الوصول إلى مستوى القصص الناضجة، فقط قصة الطفل قد تثير أو تقرب السمات (مثل الإشارة إلى تجربة موضوعية والصوت المميز للمؤلف) التى يفترض وضوحها وتطورها بشكل جيد فى قصص المؤلفين الكبار.

مجموعة ثانية من الأفكار توجه انتباهنا نحو فهم الأجواء المختلفة للمعنى الكامن فى قصة طفلة – قصة واضحة – والمعانى التى تثيرها لديها والقصة التى يسمعها المستمع والمعنى الذى تثيره لدى المستمع، ويمكننا أن نرسم بالتفصيل هذه العوالم المختلفة من المعنى لأى قصة معطاة، أو هذه الرسوم من الممكن تطبيقها على أنواع عديدة من نماذج القصص التى يحكيها الأطفال.

الفصل الرابع

أنواع القصص التى يحكيها الأطفال

تقول طفلة فى الرابعة من عمرها لأمها: "سأحكى لك قصة حقيقية واقعية اختلقتها تواً." فالأطفال يروون أنواعًا كثيرة من القصص بداية من أوجزها التى تحكى فى سياق الأحاديث العائلية إلى الروايات الطويلة المليئة بالأحداث والشخصيات والحبكات والوصف المستفيض، فهم غالبًا ما يستخدمون الشكل السردى للتعبير عن تجاربهم الشخصية، لكنهم كذلك يؤلفون قصصًا كما يبدو أنهم يتأرجحون فى السنوات الأولى من طفولتهم ذهابًا وإيابًا بين الواقع والخيال دون الثبات عند أحدهما، وحين يبلغون منتصف مرحلة الطفولة تزداد قدراتهم على وضع فواصل واضحة بين القصص "الحقيقية" والمختلقة.

لنتحدث عن ثلاثة أنواع من القصص التى يحكيها الأطفال: قصص تجاربهم الشخصية، وقصص يؤلفونها بالاشتراك مع آخرين، وقصص خيالية. هذه الطريقة فى تصنيف قصص الأطفال تجمع الخصائص البارزة فى تطور السرد، وتقودنا الأفكار المطروحة فى الفصل الأخير إلى أن تلك القصص يمكن فهمها من منطلق خصائصها النصية والعلاقة بين الراوى ومستمعيه ومستويات المعنى المختلفة فى القصة، فالأطفال يستخدمون الشكل القصصى للتعبير عن كثير من الأفكار والتجارب.

قصص التجارب الشخصية

من أهم القصص التى يحكيها الناس تلك التى تتناول تجاربهم، فنحن نحكى قصصًا عن تجاربنا الشخصية لنستعيدها ونشرك الآخرين فيها ونخبرهم عن أنفسنا ونسيطر على المشاعر المرتبطة بتلك التجارب ونجد حلولاً للمشاكل التى تحيرنا، ما كنه تلك القصص؟ ومتى وأين تصاغ؟

يتضح من مونولوجات إميلى (انظر الفصل الثانى) أن الأطفال يبدأون فى التحاور مع أنفسهم عن تجاربهم الشخصية منذ سن مبكرة جداً، وقد أوضحت تسجيلات كل من بيجى ميللر ولويس سبرى لعائلات بالتيمور أن الأطفال يحدثون آباءهم أيضًا عن تجاربهم الشخصية منذ سن مبكرة، كما أظهر بحثى الخاص أن الأطفال فى سن لا تتعدى ستة عشر شهراً يتحدثون مع آبائهم عن الماضى، وكذلك يتحدث الأطفال الصغار جداً مع بعضهم البعض عن تجاربهم الشخصية. سجلت باحثة علم النفس التنموى أليسون بريسى لثلاثة أطفال أثناء ذهابهم وإيابهم من الحضانة كل يوم لمدة ثمانية عشر شهرا، ومن بين أربعة عشر نوعًا من الحكايات المختلفة التى تعرفت عليها ، كانت النوادر الشخصية هى الغالبة، سبعين فى المائة من إجمالى القصص التى حكاها الأطفال.

عندما يحكى الأطفال لأنفسهم قصصًا عن تجاربهم الشخصية، يكون الهدف تنظيم الأحداث ذهنيًا لإضفاء نوع من السيطرة المعرفية أو العاطفية مستقاة من أحداث روتينية بالرغم من أنها قد تكون أساسًا شيقة بالنسبة للطفل ومادة غنية يود السيطرة عليها لا تقل عن أعظم الأحاجى عند الكبار وتروى تلك القصص فى شكل نمطى للتجربة نفسها كنوع من تخطيط السرد، أو عند النوم كنوع من التلخيص والتأمل فى أحداث اليوم، وتنظيم التجربة (ماذا حدث أولا وما الذى تلاه، آلخ) يوجه السرد كما يضع العقل التجربة فى إطارى الزمان والمكان (ما الذى حدث أولا، ما الذى تلاه.. آلخ) رغم أن الأحداث العادية هى أساس بناء مخزون من النصوص مما يمهد السبيل نحو تطوير المزيد من القدرات العامة على الحكى إلا أنها ليست أساس القصص التى يحكيها الأطفال لغيرهم عن تجاربهم الشخصية، فأقل القصص التى نحكيها للآخرين

تميل نحو التجارب المبتكرة. فعلى سبيل المثال، حين يطلب من مجموعة من الأطفال فى حضانة أن يبدأوا يومهم بذكر ما تناولوه فى طعام الإفطار قد يتجنبون الرد المعتاد بذكر «الكعك» أو «البيض» أو «لا أدرى» ويتحدثون بتلقائية عن شىء ما غير عادى حدث: ("هذا الصباح قدمت لى ماما أرزاً مفلفلاً وكثيراً جداً من السكر. هل تعرف ماذا قالت لى البسكويتة؟ قالت: "سيحل الصيف قريباً جداً وأننى أقوى ولد فى العالم").

حتى الأطفال الصغار جداً لديهم وعى بحضور متفرج أو مستمع وأن غير المألوف قد يجذب اهتمام المستمع، يقودهم هذا الوعى لاختيار موضوع أكثر ابتكاراً من الأحداث العادية التى قد يحكونها لأنفسهم عند ذهابهم للنوم، مع إبراز الجزء الأكثر إثارة فيه ومثال على ذلك "لى" وهو ولد يبلغ من العمر ثلاث سنوات ونصف يحكى لأخيه دستين البالغ من العمر ست سنوات عما حدث له فى حفل عيد ميلاد: " حسناً، كما ترى فى البداية أمسكت بمسدس مياه وأطلقته نحو كريس وتونى ولم يكن لديهما أية مسدسات مياه وكانامثل.. آه ه ه، ثم جريت واختبأت خلف حظيرة الماشية وظلا يبحثان عنى حتى عثرا علىّ وأمسكا بى وظلا يطلقان المسدس نحوى ما يقرب من مائة مرة بينما أنا مستغرق فى الضحك."

للقصة بطل وهو أيضاً مؤلفها مثل أية نادرة شخصية، وهى فعل موجه كذلك، ومقتصد مثل كثير من قصص الأطفال يتضمن القليل جداً من الزخرفة والوصف التفصيلى وتفسيراً واضحاً للأحداث وجملة واحدة فقط التى تبين التجربة الشخصية ("وكانامثل آ ه ه ه") ليس هناك تعليق يوضح مغزى القصة ولا أى تقييم لكيفية تلقى المستمع للقصة.

على عكس ذلك يضع الكبار تفسيرات للتوضيح أو التقييم فى وصفهم للأحداث. "يا إلهى لقد مر بى أسوأ يوم. فى البداية انفجر إطار السيارة ثم فقدت أجندة مواعيدى، وعندئذ..." تعد مثل هذه التقييمات غالباً المستمع وتوجهه نحو دلالة أو قيمة القصة، وفى هذه الحالة تتضح أسباب توتر القاص، لكن الأطفال الصغار شديدو التلهف على إشراك أندادهم فى تجاربهم، وطبقاً لذلك يفترضون ضمنياً أن القصة واضحة، ففى قصة مثل قصة معركة مسدس المياه، قيل الحدث مباشرة دون تعليق صريح على

معناه ومع ذلك فهمنا أن المؤلف مر بتجربة المعركة كنوع من المتعة والإثارة، ورواها كما حدثت بالفعل حيث تطابق دور المؤلف مع دور البطل، وتقلصت المساحة بينه وبين النص إلى حدها الأدنى، أو لا تنعكس على بنية النص، ولا تصل أهمية وصف المشهد بالنسبة للطفل إلى نفس أهمية توصيل التجربة التى مر بها.

عندما يروى الأطفال الصغار تجاربهم الشخصية لا يميزون بشكل واضح بين الحدث وتجربتهم معه فيندمج مستويا الحقيقة، وحين يبدأ الأطفال فى تنمية وعيهم بالاختلاف بين الوصف الموضوعى لحدث ما وبين نظرتهم الخاصة لهذا الحدث يقدمون منظورهم الشخصى فى تعليقات تأتى فى بداية أو نهاية روايتهم، فمثلا قد يقول طفل صغير عن رحلة إلى البحيرة "سبحنا وكان الماء باردًا باردًا باردًا رشتنى ساندرا بالماء ولكننى رششتها بدورى" بينما يقول طفل يكبره سنًا : " ذهبنا للسباحة، كان شيئًا عظيمًا إذ يشعرك الماء بالتجمد لكنك تعتاد عليه بعد فترة وجيزة، كان الأطفال الصغار يرشون بعضهم البعض بالماء كالمجانين وانتهى بهم الأمر جميعًا بالبكاء، لكن على أية حال كان يومًا ممتعًا حقًا؟"

أحيانًا يؤدى تنامى الوعى عند الطفل الأكبر سنًا بالاختلاف بين حكى الأحداث ونقل المنظور الشخصى إلى بناء قصص أقل فعالية وإثارة للعواطف، فتقديم الحقائق ثم تفسيرها أو التعليق عليها قد يقود القاص إلى حذف تفريغ الوصف من قوته التوصيلية.

تشرح الحكايات التالية كيف يظهر هذا التحديد عندما يكبر الأطفال، فكما نرى طفلين فى الخامسة من العمر يخلطان بين ما حدث وما يعرفانه، يمزجان بين ما رأياه أو شعرا به وبين وصف الأحداث:

> **أحلى ذكرياتى هى صديقتى، واسمها أماندا، قمنا معًا بعمل رجل ثلجى، وذهبت معها إلى مكان فسيح وتزحلقنا معًا، إنها أفضل صديقة لى، وتسكن فى المنزل المواجه لمنزلى."**
>
> **"أحلى ذكرياتى عند ما كان جدى فى الحرب، وأسقط الطوربيدات على السفن."**

المثال التالى: طفل فى السابعة من العمر يحكى ذكرى، لكنه يختلف عن أقرانه فى سن خمس سنوات، فهو يضع الحدث فى سياق زمنى ويفصل بين ما حدث وما شعر به هو شخصياً:

"أتذكر عندما كنت فى معسكر وذهب نيك إلى منزلى وهو أقرب صديق لى وقضى ليلته معى واستمتعنا كثيراً، أحببت تلك الليلة كثيراً".

وأخيراً قصة كتبتها طفلة فى التاسعة من العمر، تمثل حكاية واضحة وتعليقاً واضحاً على الحدث متضمنا تجربتها الشخصية إزاء الحدث ومنظوراً موضوعياً على دورها فيه.

"أتذكر عندما حضرت حفل زفاف مارجو ابنة خالتي، وكنت أقوم بدور الوصيفة التى تحمل الأزهار، كان الأمر ممتعاً جداً، كنت أرتدى ثوباً أبيض بحزام وردى وشريط أبيض على رأسى به زهور وعقد صغيرة، وكنت جميلة" .

ويحكى الأطفال عن ماضيهم قصصاً رائعة بطريقتهم الخاصة، لكن حتى وقت قريب كانت تميل معظم الأبحاث إلى تصوير المحاولات الأولى للأطفال فى حكى التجربة الشخصية بأنها غير منطقية وغير متسلسلة وتفتقر إلى الدقة والكمال، عندما كان الباحثون يسألون الأطفال بين الثالثة والتاسعة عن تجاربهم الماضية. كان هدفهم تقييم قدرة الأطفال على التذكر وترتيب المعلومات. تبنى الأبحاث فى الغالب على معرفة الباحث بالحدث الذى يحكى (رحلة موثقة إلى متحف أو حديقة حيوان أو تجربة حدثت فى منزل قدم عنها أحد الوالدين وصفاً أو ما شابه) وبهذا يكون التركيز غالباً على الكم الذى يستطيع الأطفال تذكره سواء كانوا يصفون سلسلة أحداث بدقة أم يصفونها كما حدثت بالفعل رغم أهمية تلك التحليلات إلا أنهم يميلون إلى إغفال تأثير ذلك السرد الشخصى المبكر وخصائصه الجمالية.

على الرغم من أن سرد السيرة الذاتية للأطفال الصغار غالباً ما يكون غير مكتمل وذا ترتيب غريب وغير منتظم فى تفصيلاته إلا أنه مثير فى القراءة أو الاستماع ويتميز بخصوصيته وتحديده كما أنه قادر على استحضار تجربة الحدث فى عقل القارئ، وهو فى هذا يشبه السرد الذى نجده فى الأدب الجيد أكثر من ذلك الذى نجده فى كتب التاريخ أو محاضر المحكمة.

يقترح الاهتمام الحديث بالأطفال كشهود فى المحكمة وإمكانية تلفيقهم أو فبركتهم للأحداث المتذكرة أن هناك حالتين على الأقل يحكى فيها الأطفال الماضى أو على الأقل حالتين يمكننا فيهما فحص كيفية تعبيرهم عن ذكرياتهم الشخصية، وقد نبحث عن مدى دقة رواياتهم (عندما يمثل الأطفال كشهود مثلاً) لكن لا يقل أهمية عن ذلك تقدير وفهم مهاراتهم الإبداعية الجمالية فى حكى القصص التى تنجح فى تصوير تسلسل أو تفاصيل الحدث الحقيقى.

وقدرة المؤلف على منح القارئ شعوراً بقدرته على عيش التجربة أو الشعور بما عاشه المؤلف من تجربة هو غالبًا ما يرفع وصف الذكرى إلى مستوى الأدب، وربما ينتج الأطفال قصصًا كثيرة تفشل كشهادة جيدة لكنها تنجح كحكايات مثيرة للذكريات وبالرغم من أن تلك القصص قد لا تكون مفيدة للتحقق من أفعال الآخرين (مثلما يحتاج الأمر فى الشهادة) لكنها تكون ثرية جداً كإنتاج للتطور الإبداعى وكنوافذ على حياة الطفل الداخلية.

وتوضح دراسة قمت بها منذ سنوات تنوع الطرق التى يعبر بها الأطفال عن المعنى، يستحضرون التجربة فى المستمعين حين يحكون ذكرياتهم الشخصية، حيث طلبت من عشرين طفلاً فى السابعة من العمر أثناء الأسبوع الثانى من العام الدراسى أن يكتبوا سيرهم الذاتية بعد مناقشة جماعية وجيزة عما يمكن أن تتضمنه.

تحمس الأطفال للفكرة وعرضوا سلسلة من أساليب كتابة السيرة الذاتية، فنظموا تجاربهم بطرق متنوعة واختاروا أنواعاً مختلفة من التفاصيل لتنعش ذكرياتهم واستخدموا عدداً من الآليات الجمالية لخلق صورة قوية فى ذهن القارئ.

استخدم الأطفال ثلاث طرق مختلفة لتنظيم تجاربهم إلى سيرة ذاتية. فنجد اثنين من العشرين طفل قدما وصفًا تقليديًا متسلسلا زمنيًا لماضيهما، ولم يحكيا كثيراً من مادتهما كسلسلة من المشاهد بل كمعلومات متذكرة مبنية على ما حكاه لهم الكبار، فمثلا:

عندما ولدت كان طولى ٢٠ بوصة، وقد ولدت فى ٢٦ نوفمبر ١٩٧٨ الساعة الرابعة وعشرين دقيقة صباحًا فى مستشفى فيرفيو.

وكان شعرى أسود لكنه الآن أشقر، وأول كلمة نطقتها نبات، قلت: "نبات نبات"، وعندما بلغت سنة تم الطلاق بين أمى وأبى.

تسع من السير الذاتية تكونت من أوصاف لمشهد من ماضى الطفل ليس لها تسلسل زمنى واضح، وفى الأمثلة التالية التى تمثل طريقة تلك المجموعة لا يذكر سوى جوهر أو لب الحدث فقط:

"هاجمت أبى عاصفة مما جعلنى عصبيًا، وعاد فى اليوم التالى، كنت أريض كلبى الذى سحبنى فانكسرت ذراعاى، أبحرت مرات عديدة، كنت أقفز وتعثرت فى صخرة كبيرة واصطدمت فى ركبتى، زرت صديقى جانين فى نيومكسيكو.

"ذهبنا إلى إيطاليا وقضينا وقتًا لطيفًا، ذهبنا فى الصيف وزرنا حديقة مدهشة، وسبحنا فى بحيرة فى الجبل، كان الماء باردًا ونظيفًا، وقدنا السيارة عبر جبال الألب ورأينا أشخاصًا يتسابقون على الدراجات البخارية"

لاشىء مما قيل يوجه القارئ فيما يختص بسياق الحياة أو حتى يبين ارتباط المشاهد أحدها بالآخر، فالتركيز فى كل عنصر على الفاعل الذى يمر بالتجربة الـ "أنا" التى تخلق الإحساس بالاستمرار فتتذكر الأفعال والموضوعات والمشاعر مع قليل من الوصف والاستطراد مما يترك انطباعًا بأنها مجرد قائمة بأحداث متذكرة أو مجموعة من اللقطات الفوتوغرافية المنتقاة بناء على اهتمام فردى وليس لعلاقتها ببعضها البعض.

فى النوع الثالث من الصيغ وصف الأطفال بنية مكونة من سلسلة من المشاهد (تسع سير ذاتية تقع تحت بند هذا التصنيف) رتبت فيها المشاهد زمنيًا، لكن هذا الترتيب أفاد كوسيلة فى وصف المشهد أكثر منه أساسًا لتطور قصة حياة ، وبدا أن الطفل قد اختار مشاهد ممتعة أو ذات معنى ثم رتبها زمنيًا أو تذكر أحداثًا (أو معلومات عنها) فى ترتيب زمنى آخذًا المشاهد التى راقت له من وجهة نظره ولا تذكر العلاقة بين المشاهد إلا أنها غالبًا تفهم ضمنيا مع تكشف الأحداث.

عندما ولدت كان لأختى صديق حميم هو لين، وذهبنا فى عطلة على الشاطئ وكان الجو حارًا فسعدت جداً بوجودى فى البحر، وكانت

شقيقتى وصديقها لين يمسكاننى بأيديهما ويؤرجحاننى بكلتا يديهما للخلف وللأمام وحاولت خربشتها لخوفى من الأمواج، وعندما جريت وجريت ابتلت قدماى جدًا وضحكت شقيقتى ولين بشدة لدرجة أننى بدأت أضحك أيضًا، وعندما أخذتنى ماما لأنام الظهر كنت أضحك بشدة فلم استطع النوم، عندما بلغت عامًا، ذات مرة كنت خارج المنزل أرتدى زى كرة السلة وكان شيئًا رائعًا".

يرتبط المشهدان ببعضهما زمنيًا ارتباطًا ظاهريًا، ومهما يبدو المشهد الأول غير قابل للتصديق إلا أن المفترض حدوثه بداية من الميلاد والمشهد الثانى من السنة الأولى، لكن العلاقة الأكثر وضوحًا تنبع من التيمة، فيقصد كلا المشهدين إلى المتعة ويتضمنان تجارب مكانية، وبهذا تكون محاولة التسلسل بنية خارجية وتؤدى وجهة نظر المؤلف فى معنى الأحداث إلى أوصاف فعلية واختيارات.

فى المثال التالى ينقل المؤلف معنى شخصيًا من خلال اختيار وترتيب أوصاف بسيطة، لكنه لا يتلفظ بالعلاقة بين الأحداث ولا يستطرد فى معنى تلك الأحداث ومع ذلك هناك تاريخ شخصى محدد يصلنا:

" كان لدىّ سيارة أقودها حول المنزل، عندما تشاجر أبى وأمى دفعتهما بعيدًا عن بعضهما ثم رحل أبى إلى ألبانيا، وحين كنت طفلاً صغيرًا كنت كل مرة يضعوننى فيها فى حوض الاستحمام أخاف أن تسحبنى المجارى".

نادرًا ما يأتى وصف الأطفال لأحداث الحياة مكتملا كما أنهم يركزون على التجارب الرئيسية بل غالبًا ما يتأرجحون بين أحداث ماضيهم الكبيرة والصغيرة وكمعظم الكتاب البارعين يختارون التجربة الغريبة أو الصغيرة ليعبروا عن أنفسهم وعن التجارب التى مروا بها، فبإمكانهم أن يتحلوا بـ"الدقة"دون أن يكونوا موسوعيين، لذا قد تبدو قصصهم أحيانًا غير ملائمة كتقارير كاملة عن الماضى إلا أنها مع ذلك أكثر وضوحًا من الحكايات الجافة والمستهلكة.

رغم أن هناك غالبًا أفكارًا تقليدية معينة تتضمنها قصص الأطفال (الميلاد، أول يوم فى المدرسة، تعلم المشى، موت أحد الأقارب) إلا أن تركيز السرد ينزع نحو التفاصيل الغريبة ووصف المشاهد الحية، وفيما يلى أحد الأمثلة :

"عشت فى منزل ماما وبابا، وعاش معنا شقيقاى فى ستكبريدج، حين كنت فى سن الثالثة حاولت إنقاذ صديقى فسقطت فى حمّام السباحة وكدت أغرق، عندئذ حاول شقيقى إنقاذى ثم حاول شقيقى الآخر إنقاذه، ثم قذفت أمى بنفسها فى الماء بسرعة وأنقذتنا جميعا، قامت بعمل رائع."

تبدأ هذه القصة بمعلومة تقليدية مهمة لكنها استاتيكية، أما الجزء الفعال فى السيرة الذاتية فيتضمن واقعة مثيرة لكنها ليست رئيسية فى قصة حياته وكبقية الحكايات الشخصية المعتادة للأطفال فى هذه السن يأتى الوصف ماديًا ويركز على الحدث ويكون الحدث الذى يتضمن الراوى دائمًا فى بؤرة الذكريات، فيذكر الأشخاص والأماكن والمشاعر الأخرى طبقًا لعلاقتها بشىء فعله المتذكر أو مرّ به ويلم القارئ بما حدث لكن دون إفاضة، فمثلا :

"عندما كنت فى الثانية من عمرى حصلت على أول دراجة بخارية، وركبت دراجتى وسرت بها حتى وصلت إلى زهرة جميلة، قطفتها بجذورها مما أغضب أبى جدا. وعندما بلغت الرابعة من العمر صنعت وجهًا من زهور قرع العسل وفى اليوم نفسه بنيت عشًا من أوراق الصنوبر".

يحتوى هذا الشكل على القليل من الزخرفة الصريحة أو التفسير، حيث ينبع المعنى الشخصى من اختيار التفاصيل المعروضة وترتيبها وترتيب المشاهد الموصوفة والوسيلة الأساسية فى صياغة معنى التجربة أو توصيلها هى التحرير أكثر من الاستفاضة.

الشيئان المتناقضان حقًا فى الطريقة التى ينقل بها الأطفال الأحداث والأفعال هما :

١ – يجعلون القارئ يمر بتجربة الحدث كما مر بها الكاتب.

٢ - التركيز على إعادة صياغة التجربة ضمنياً تماماً.

ولنتعرف على ما يفعله الأطفال فى قصص السير الذاتية التى تمنحهم شعوراً بالمباشرة، لاحظت أنا وبعض الطلبة كيفية استخدامهم الضمائر والأفعال لتوصيل منظورهم، فوجدت أكثر من نصف الأحداث تم وصفها بالماضى المتكلم البسيط (أنا فعلت، أنا شعرت، أنا سمعت، أنا رأيت)، وأقل من الثلث بدأ بصيغة الماضى التام أو الماضى المستمر "أنا كان لدىّ" وكشف عدد قليل عن شعور بالفهم أو التفسير أو الذاتية من خلال البداية بـ "بدا لى" أو "جعلنى أشعر" أو "كان يبدو"، وهكذا كانت السمة البارزة للسرد هى التجربة المباشرة، كما حدثت معظم الأحداث خلال فترة محددة من الزمن (ساعة، ظهيرة يوم) بينما اقتصرت نسبة الأشياء التى حدثت خلال فترات زمنية غير محددة على عشرين بالمائة تقريباً ويضاف هذا كذلك لصفة المباشرة، وغالباً ما توازى بنية الوصف عند الأطفال بنية تجربتهم للحدث فمثلا :

رأيت خنزيراً يأكل شيئاً ما، كان يأكل سمكة"
كنت فى نزهة خلوية ومعى بعض الآيس كريم الذى سقط على بطانيتى وكذلك على قدمى"
"أفضل ذكرياتى عندما كنت فى قارب وكنت أرى تمثال الحرية، كان الماء عميقاً عميقاً".

فى هذه الأمثلة الثلاثة يوازى تتابع المعلومات تتابع التجربة، وتعد الجمل بمثابة الكاميرا، فيصف المؤلف المشهد الكبير أولا ثم يركز الكاميرا على جزء مفصل من المشهد وبهذه الطريقة وكمشهد من فيلم سينمائى يعيش المستمع تجربة الحدث كالمؤلف بالفعل.

وفى محاولة لفهم أثر السرد على القارئ قرأ شخصان الحكايات، كل سمة للحدث أو معلومة صنفت كعبارة داخلية، أو خارجية، والعبارات الداخلية هى كل وصف أو افتراض حكى من وجهة نظر من عاش التجربة، سمح فى الوقت نفسه للمستمع أو القارئ برؤية الحدث، أو المعلومة من منظور الراوى، قد اشتملت العبارات الداخلية على أشياء مثل "عندما ولدت كنت بردان، "لكن عندئذ رأيتهم يأخذوننى للخارج ليس لألعب

ولكن لأكل الموز العطن" أما العبارات الخارجية فبلغت ضعف العبارات الداخلية وقد وضعت كلاً من الشخص الذى عاش التجربة والمستمع خارج الحادثة مثلا: "ذهبت إلى ديزنى لاند حين كنت فى الرابعة من عمرى"، "أمى كانت هناك عندما مات".

كثير من الكتاب البالغين الجيدين حين يكتبون عن ماضيهم الشخصى يقولون أنهم يحاولون معايشة الأشياء كما يفعل الأطفال، فيفترضون أن المباشرة والبساطة والحدة سمات طفولية يحاولون تحقيقها فى كتاباتهم، قالت فيرجينيا وولف عن كتاباتها لمذكراتها: "وصلت إلى حالة أن بدالى أننى أفترض أن ذاكرتى تمـــدنى بما نسيته، لذلك يبدو كما لو كان يحدث مستقلا عنى، رغم أننى أجعله يحدث بالفعل"، وينطبق هذا على ما يفعله كثير من الأطفال الصغار وقالت وولف أيضًا عن كتاباتها لـمـاضيها : "كان [الناس] أشخاصًا كاريكاتورية بسطاء للغاية ومفعمين بالحياة كأنهم قد صنعوا من ثلاث ضربات بالقلم".

وبالنظر إلى السير الذاتية لأطفال فى السابعة من العمر يتضح لنا أن الصفات التى تجعل سرد الأطفال يبدو غير ناضج أو حتى غير متوافق مع المعايير التقليدية هى الصفات نفسها التى تجعله ممتعًا عند سماعه، فعالا فى خلق التجربة فى ذهن المستمع، وقد بدأ عدد متزايد من الباحثين فى التعرف على التقنيات التى ينقل بها الأطفال المعنى الشخصى لقصصهم.

على سبيل المثال سجلت كارين مالان وهى باحثة من جنوب إفريقيا لعدد من الأطفال الأفارقة يحكون عن تجارب الماضى، اختاروا أحداثًا ممتعة ذات مغزى شخصى فى حياتهم ليتحدثوا عنها، فأبدعوا فى استخدام شكل القصة لنقل المعنى، فمثلا استخدم طفل فى الثالثة من العمر التكرار بفعالية فى قصته.

(ترقيم السطور لمالان)

١ – كلبنا مات

٢– الكلب اصطدم بشاحنة

٣ – الكلب دفن

٤ – والعربة صدمته عندئذ مرة أخرى

٥ – فنزف منه الدم

٦ – ثم سال منه الدم

٧ – ثم دفنوه

٨ – ثم جاء بالى ليأخذه للطبيب

٩ – سيأخذه بالى للطبيب

١٠– ثم صرخ بالى

١١– ذلك الكلب قد مات.

يستخدم هؤلاء الأطفال أنواعًا كثيرة من التقنيات الأدبية لتوصيل المعنى، ففى هذا المثال استخدموا التكرار لإحداث أثر وإبراز وتوصيل قوة تلك التفاصيل والصور بالنسبة للقاص (أسطر ١، ١١، ٣، ٥، ٧، ٦، ٨، ٩).

رغم عدم استطاعتنا تقييم مقصد القصاصين الصغار عند استخدامهم لتقنيات مثل التكرار، إلا أننا نلاحظ التوازى بالنسبة للتأثير على المستمع مع التقنيات التى يستخدمها الكتاب الكبار فى خلق الصور وتوصيل المعنى، ففى قصيدة لأليس ووكر "لنا أم جميلة" تبدأ كل فقرة بالبيت "لنا أم جميلة" وما يتغير خلال تطور القصيدة هو الوعى باستخدام تلك التقنيات المعبرة والهدف منها.

تتغير قصص الأطفال عن تجاربهم الشخصية عندما يكبرون فيميلون أكثر لتضمين معلومات عن آخرين وهو تحوّل يكشف اهتمامًا متزايدًا بالعالم الاجتماعى، فمثلا كتبت جودى دن فى كتابها "بدايات الفهم الاجتماعى" أن سرد الأطفال عن الآخرين ينمو فى عامهم الثالث نموًا دراميًا، وقد قامت بجمع عدد قليل من أعمال الأطفال بين ٢٤: ٢٦ شهرًا لتحليلها بينما زاد متوسط تعليقاتهم السردية عن غيرهم تقريبًا إلى ٩٠٪ عندما بلغوا ٣٦ شهرًا وهى ترى أن هذا التحول يوازى زيادة فضول الأطفال عن الآخرين ويتضح فى ازدياد عدد الأسئلة عن الآخرين.

والأطفال مثل الكبار يريدون حكى قصص عن الأشياء المثيرة التى حدثت لهم وهذا يتضمن حكى قصص يختلط فيها الواقع بالخيال، فالالتزام برواية من الخيال المحض أو الواقع ليس الاهتمام الأساسى لمعظم القصاصين الصغار، مثلما يحدث بالنسبة للروائيين الكبار. حيث إن العثور على شكل يوصل المعنى أو التجربة الشخصية يتصدر الالتزام بالواقع أو الخيال.

حين ينتقل الأطفال من الطفولة المبكرة إلى سن المدرسة يزداد تمييزهم بين مستويات التجربة فيبدأون فى التمييز بين الحياة الحقيقية والخيال وبين ما تعلموه من القصص وما تعلموه من التجربة المباشرة، ويعكس سرد الأطفال تنامى تمييزهم المعرفى لمستويات التجربة المختلفة، لكنهم يستخدمون كذلك شكل القصة ليوضحوا لأنفسهم الفرق بين ما اختلقوه وما عاشوه بالفعل من تجارب. حكت لى أم لطفل فى الرابعة من عمره أنهما فى السيارة يبتكران معًا القصص، وذات يوم بدأ أبنها آدم قصة: "يحكى أنه فى سالف الزمان كان هناك ولد صغير لديه كلب كبير وقطة عجوز." أكملت الأم: نعم، وكانوا يعيشون قرب البحر وكان الولد لديه وحيد القرن،" عند هذه النقطة قاطعها آدم ساخطا: "لكن أنا ليس عندى وحيد القرن " !

زاد فى السنوات القليلة الماضية الاهتمام بطبيعة تذكر الأطفال للتجارب المبكرة الأليمة، كما أوضح عمل الباحثين مثل إليزابيث لوفتوس أن الأطفال غالبًا يخلطون أو يمزجون بين ما عايشوه من تجارب وما سمعوه يحكى لهم وما يتخيلونه، فى إحدى دراسات لوفتوس الشهيرة نمى إلى سمع مجموعة من الأطفال الصغار عن طريق طفل أكبر منهم سناً أو شخص كبير أنهم تعرضوا لتجربة انفصال قصيرة ومخيفة عن أحد والديهم فى متجر منذ عدة أسابيع، وبالرغم من أنهم عابوا أو عارضوا حدوث ذلك فى البداية، إلا أنهم مع الوقت لم يتقبلوا حدوثها لهم فحسب بل بدأوا يضيفون تفاصيل من عندهم لهذه الذكرى.

بينما تعقد ظاهرة الذكرى الزائفة من استخدام الأطفال كشهود فى حالات الإيذاء الجسدى، إلا أنها تتلائم مع فهم شكل السرد كوسيلة يمكن من خلالها نسج أنماط مختلفة من الحقيقة. وعندما نكبر فى السن نصبح أكثر قدرة على القيام بهذه التحديدات بوضوح فى قصصنا وفى أذهاننا، رغم أنه من الواضح تمامًا أن القليل منّا من يستطيع التفريق بثقة بين ما يظن حدوثه وما حدث بالفعل. فالسرد فى جوهره إنتاج شخصى وتفسيرى لعملية بنائية.

الحكايات الشخصية المشتركة

لا يكتفي الأطفال بحكي قصص عن تجارب شخصية للآخرين فحسب بل وكذلك مشاركة معهم، فيشتركون في السرد مع آبائهم وأقربائهم وأندادهم في المنزل والحضانة والملعب والمدرسة، وربما يكون أبسط شكل لهذا التعاون هو ذلك الذي يقوم به شخص كبير ومألوف من خلال الأسئلة وردود الأفعال حيث يشجع الطفل على الاستطراد وتنقيح القصة.

إيريكا طفلة في الخامسة من العمر تستمتع مع صديقتها أنا باللبن والكعك حول المائدة بصحبة جد أنا، قالت إيريكا: "اصطاد أبي حصانًا بالأمس ، كان يجرى فى الشارع وأعطاه قطعة شيكولاتة من كعكته، ثم حضروا وأخذوه إلى الإصطبل".

سأل الجد أنا بعض الأسئلة عن القصة، وأدت أسئلته إلى الإضافات التالية: غادر والد إيريكا المنزل، كان يسير في الشارع يأكل رقائق كعك بالشيكولاتة، عندما جاء حصان جريًا من برودواى (هناك اصطبل لخيول الشرطة قريب من المنزل،، كان والد إيريكا يمسك بكعكته فتوقف الحصان ليقضم قطعة منها، وكان بعض رجال الشرطة يجرون وراء الحصان فأعادوه إلى الاصطبل) من الواضح أن حادثة مشابهة قد حدثت من وقت بعيد مع حصان آخر هارب من الشرطة.

أصابت قصة إيريكا الأصلية صلب الموضوع، بدأت بالموضوع الأساسي: الصيد ثم منحت الأحداث بعض التسلسل وحلاً دراماتيكيا، والشيق في هذا الموضوع أن سرد إيريكا بارع الإتقان وحاذق تمامًا فى شكله الأصلي، لكن ردًا على أسئلة مستمعيها تطورت وأصبحت ذكرى مختلفة بالنسبة لها ولمستمعيها، (وكما سيتضح فى الفصل الخامس) تعلمت إيريكا من خلال هذه العمليـة شيئًا عن أنواع المعلومات التى يعتقد الكبار أنها شيقة ومهمة ويريدون منها تضمينها فى قصصها.

يقوم الأطفال فى سن ما قبل المدرسة بقدر كبير من السرد المشترك فى عائلاتهم، لكن يبدو أن هذا يتضاءل بشكل كبير بمجرد التحاقهم بالمدرسة ، ويبين جوردون ويلز فى كتابه "صناع المعنى" أنه على الأقل فى إنجلترا، لاتكون المحادثات المشتركة فى البيئة المدرسية أقل تكرارًا وعند حدوثها تكون قصيرة وموجزة فى التفاصيل وغالبًا لا يبدأها

الطفل، مع ذلك فبإمكان المدارس تقديم فرصة ثرية لصياغة قصة مشتركة، ومع تشجيع المدرس الجيد يهتم الأطفال بتجارب أحدهم الآخر ويزداد حماسهم للانضمام للحوار وميلهم للحكى وللاستماع للقصص مما ينضج قدرتهم على السرد المشترك.

يمكن توضيح إمكانية ذلك من خلال المقتطفات التالية من مناقشة أثناء لعبة الدائرة فى فصل فى حضانة أمريكية، الحبكة الرئيسية فى القصة عن ظبى فى مرج، ابتكرتها كيتلين المؤلفة الأساسية، لكنها حظيت بمؤلفين مساعدين من بين أندادها ساعدوا فى توجيه وتشكيل القصة ولعبت المدرسة أيضاً دوراً فى ذلك :

كيتلين : خمنوا ماذا رأيت فى مرجنا ؟

طفل ١ : كلب ؟

كيتلين : (بهدوء) ظبى

المدرسة : نوع من الحيوان ؟ هل تعرفين نوعه ؟

طفل ٢ : سمكة قرش !

أطفال آخرون : أواه !

كيتلين : ظبى ، أنت تقترب من فهمه يا ديفين

طفل ٣ : حسناً، ماذا كان يفعل فى مرجكم ؟

طفل ٢ : أنا قلت سمكة قرش.

كيتلين : لا شىء ... لم يكن يفعل شيئاً. كان يأكل الحشائش فحسب.

طفل ٢ : هل تعرف ماذا قلت أنا يا ستيف؟ هل تعرف ماذا قلت يا برين؟ قلت إنه سمكة قرش.

طفل ٤ : لماذا كان هناك إذن ؟

طفل ٣ : أنا أعرفه.

كيتلن : كان خنزيراً.

المدرسة : لو سمحتم أيها الأولاد والبنات لا أعتقد أننا نستطيع أن نسمع ونحن نتكلم.

كيتلين : كان يأكل مرجنا، كان يأكل هم هم حشائش فنائنا ثم فتحت النافذة ... حسنًا ؟ نزلت السلم جريًا وأخبرت أبى "أبى هناك ظبى فى، فى مرجنا وهو يأكل الحشائش" والـ

طفل ٢ : هل كان يصدر أى صوت ؟ هل كان ...

كيتلين : وعندئذ جرى من السلالم الخلفية وقال: "أوه كيتلين كيف عثرت على هذا، هه ؟"

المدرسة : ديفيد لديه سؤال آخر لك.

طفل ٢: كيتلين، ماذا فعلت؟ هل كان يأكل الحشائش ولم يكن والدك يريده أن يسحق المرج ؟

كيتلين : حسنا، رأينا الظبى يأكل الحشائش.

طفل ٥ : أوه، إذن لقد جرى وأحضر بندقيته وقتله.

طفل ٢ : هل سبق لك أن ذهبت للتنزه فى الغابات ؟

كيتلين : نعم، لكن ليس للصيد، ليس للصيد.

طفل ٣ : صه صه صه .

طفل ٤ : قالت التنزه.

كيتلين : ديفيد، ديفى، ديفيد، ليس للصيد، فقط مثل.

المدرسة : لا بأس يا ديفيد.

كيتلين : ليس ظبيًا، إنه غزال، نعم.

المدرسة: أعتقد أن ما يقوله ديفيد انه إذا كان لديك ظبى أكل الحشائش فإن والدك لم يرد لمرجه أن يسحق، لأن الظبى من الممكن أن يأكل كل الحشائش.

كيتلين : حسنا، إنه ليس ظبيًا أليفًا أستطيع مداعبته، لقد أتى من الغابات.

طفل١ : هل عشت قريبًا من الغابات؟

طفل٢: أنا أعرف فهناك غابة كبيرة حول منزلي.

اختلقت كيتلين الأشكال الأساسية لهذه القصة، وتجاوزت بها الحدود ما بين الأسلوب التعاملي وأسلوب المتفرج – نوقشت في الفصل الثالث – يوضح هذا المثال فكرة أن القصة لا تحتاج لتضمين أحداث معينة تعرفها المجموعة لكي يتمكن كثير من الأطفال من المشاركة في حكايتها. ما هي القصة التي حكيت وكيف ؟

القصة كما يلي :

رأت كيتلين ظبيًا في مرجهم،

أخبرت والدها،

جرى خارجًا، ورآه هو أيضًا، وسألها كيف عثرت عليه.

كان الظبي يأكل الحشائش لذا لن يضطر والدها إلى اجتثاث الحشائش، أما المعنى الضمني أن ذلك الظبي الصغير لم يكن ظبيًا حقًا ومن الممكن أن يكون آلة جث الحشائش.

أدت القصة إلى كثير من الانعطافات والتوسعات، مثلا الحديث عن الصيد في الغابات، والفروق بين الغزال والظبي وسكنى كيتلين بالقرب من الغابات. وهذا نموذج للقصص التي تحكيها مجموعة من الأطفال الصغار. القصة مثل طريق يحتوي على نهايات مسدودة وطرق متفرعة، نوع من المغامرة اللفظية التي تختارها بنفسك.

وجه الأطفال محتوى القصة بأسئلتهم واهتمامهم، مثلا عندما سأل طفل ٣ "ماذا كان يفعل في مرجكم؟" وجه القصة تجاه فعل الظبي أكثر من استجابة شخصيات القصة، هكذا يستطيع المشاركون تشكيل قصة بأسئلتهم فقط وإن لم يكونوا جزءًا من التجربة، ولكنهم يستطيعون بذلك تقديم معلومة فعلية كما يمكن لهم كذلك تقديم بعض السمات الأسلوبية أو الشكلية للسرد، مثلا عندما بدأت كيتلين بـ "خمنوا ماذا

رأيت في مرجنا؟" بدأ الأطفال في لعبة تخمينات مثيرة عن نوع الحيوان الذي شاهدته. قد يحاول قاص كبير ومتمكن بناء هذا التوتر في السرد جاذباً المستمع لتوقع الذروة لكن كيتلين ربما لا تستطيع بعد دمج هذا في سردها بمفردها، لذا فمن حسن الحظ أن لديها شركاء قاموا ببناء التوتر الدرامي من خلال أسئلتهم وتخميناتهم وتذوقهم للتوتر ("تعرف ما قلته، يا برين؟ أنا قلت سمكة قرش").

وبعيدا عن تطور السرد الجماعي يلاحظ ويلز وجود قيمة في هذا النشاط تعود على الأطفال بشكل فردي.

> **يقدم الأطفال مساهماتهم بحرية من خلال تجاربهم الشخصية وكما يروون تلك التجارب للآخرين ربما للمرة الأولى يكتشفون مغزاها بأنفسهم، وهذه هي الحالات التي تنمي تطور اللغة: عندما يكون لدى شخص ما شيء مهم يريد قوله ويهتم الآخرون بسماعه تتداخل اللغة مع التفكير في صراع لصنع المعنى لملاحظة هذا الشخص وفهمه ولنقل هذا الفهم لغيره.**

لا يعتمد الأطفال على تجربة الشخص فقط بل بإمكانهم القيام بذلك معتمدين على التجارب المشتركة. يقدم جوناثان كوزول مثالا لذلك من كتابه **"التباينات البدائية"** حيث ينقل المحادثة التالية مع مجموعة صغيرة من الأطفال تتراوح أعمارهم بين ٩.٧ سنوات في إيست سان لويس بايلينوا :

حكى لي الأطفال قصة رهيبة بينما كنا نقف بجوار المستنقع، قال سموكي أن شقيقته اغتصبت وقتلت ثم ألقي بجثتها وراء مدرسته. أضاف أطفال آخرون المزيد من التفاصيل: "كان عمر شقيقة سموكي ١١ عاماً ظلوا يضربونها بالطوب حتى ماتت، اكتشف الجريمة رجل يعرف أمها."

بدأ السرد عندما قال سموكي فجأة : "لقد قتلوا شقيقتي !"

قالت سيرينا: "كانت أعز صديقة لي."

قال سموكي: "ضربوها على رأسها واغتصبوها"

قالت الشقيقة الصغرى: " سألتهم متى حدث ذلك ؟ العام الماضي"؟

تصحح له سيرينا: "الأسبوع الماضي"

تقول الشقيقة الصغرى: "لقد خفت وصرخت"

يقول سموكي: "لقد قبض البوليس على رجل لكنهم لم يتمكنوا من الآخر"

تقول سيرينا: "كان قريبًا لها"

لكن سموكي يعترض: "ليس قريبًا لي، إنه صديق ماما"

تقول الشقيقة الصغرى: "كان وجهها محطمًا"

تصف سيرينا سلسلة هذه الأحداث: "طلبوا منها الذهاب معهم خلف المدرسة وقالوا لها أنهم سيمنحوها ربع دولار إذا فعلت ثم طرحوها أرضًا وطلبوا منها ألا تخبر أحدا بما فعلوه"

سألت: "لماذا قتلوها ؟"

قالت سيرينا: "خافوا أن تخبر أحدًا"

قال سموكي: "أحدهما في السجن والآخر لم يتمكنوا من العثور عليه"

قالت الشقيقة الصغرى: "بدلا من اغتصاب طفلة صغيرة كان الأحرى بكل منهما أن يبحث له عن زوجة"

قالت سيرينا: "أتمنى أن تعود روحها وتعثر على ذلك الرجل"

قالت الشقيقة الصغرى: "وتقتله"

قالت سيرينا: "أن تمنح فرصة حياة أخرى"

قال سموكي: "جاء مدرسي وحضر الجنازة"

قالت سيرينا: "ماما تقول عندما يموت طفل صغير يتحول إلى نجم في السماء"

قالت ميكي على نحو غير متوقع: "جدتي قتلت، أطلق أحدهم رصاصتين على رأسها"

سألته: "هل ماتت بالفعل ؟"

قالت ميكى: "ماتت تماما، إنها ترقد هناك ميتة"

قالت سيرينا: "أنا أحب أصدقائى، لا يهمنى أن يكون لى أقارب فأنا أعتنى بأصدقائى، أتمنى أن تنجب أمه طفلة أخرى وتسميها على اسم صديقتى التى ماتت"

قال سموكى: لدى قطة بثلاثة أرجل"

قال ميكى مرة أخرى دون سبب واضح: "الثعابين تكره الأرانب"

قالت الشقيقة الصغرى: "القطط تكره الأسماك"

قال سموكى: "إنه كم هائل من الكراهية"

هذا مثال مثير للمشاعر عن الطريقة التى يستطيع الأطفال بها أن يعملوا معًا فى نقل حادثة ويستطيعون أيضًا صياغة قصة ذات معنى عنها، تكون مشبعة بالعلاقات والتقييمات والأحكام الأخلاقية والشعور بالتأثر العاطفى بشكل مباشر وأكثر بعداً. فى الوقت نفسه أثرت به الحادثة فيهم، فقد تمكن الأطفال من تقديم قصة تعاونية منطقية ومتماسكة لما حدث وفى الوقت نفسه أدخل كل منهم منظوره الشخصى وعلاقته بالضحية وشعوره وتفكيره فيما حدث، بينما بدت معرفتهم غير مترابطة ومتداخلة (من فعل ماذا وماذا حدث لمن) بقيت تجربتهم المتميزة منفصلة إلى حد ما، مع ذلك فى النهاية اتحدوا معًا فى تفسيرهم للمعنى الأشمل لما حدث حتى فيما يبدو شروداً منهم مما يقود إلى مغزى القصة.

حكى سموكى وسيرينا وأندادهم تلك القصة كوسيلة للتعرف على شخص كبير مهتم وهو كوزول، ومن خلال هذا الفعل تشاركوا لأول مرة فى المشاعر والانطباعات والنظر إلى حادثة أثرت فيهم جميعًا بعمق ولكن الأطفال كذلك يحكون لبعضهم البعض قصصًا لأسباب أخرى مثل التفاوض بشأن علاقة مثلا أو إقامة صداقة أو تأكيدها.

وجدت أن الأطفال قبل سن المدرسة يستخدمون نماذج مختلفة من أشكال القصة فى خدمة وظائف مختلفة، فتميل القصص إلى الإيجاز إذا كان الموضوع هو حل مشكلة اجتماعية حيث يتجهون نحو الموضوع مباشرة وإيجاز التفاصيل المتذكرة.

بيث آن: هل يمكن أن تعطينى هذه الكعكة فأنت أعز أصدقائى ؟

بينى: لا، أعطيتك كعكتى بالأمس ولم تعطينى شيئًا.

بيث آن: حقًا ؟ لقد فعلت ذلك، فأنا أعطيتك بعض فاكهتى المعلبة المرة الماضية، الأسبوع الماضى.

بينى: لا، آه. لقد أعطيتها لى لأننى لم يكن معى أى طعام ذلك اليوم، لكن لم يكن ذلك لأننى أعز صديقة لك.

بيث آن: أوه نعم. أعطيتك لذلك أيضًا، أعطيتك فاكهتى المعلبة، والآن أعطينى قطعة من كعكتك.

ريك: لماذا تقتسمان الطعام دائمًا؟ دائما تتقاسمان الوجبات. هذا ليس جميلا، إنه غباء.

عندما يريد الأطفال صنع صداقة وتوطيدها يرتبطون برباط أقوى وبهذا تزداد زخرفة الوصف الذى يسمح أيضًا بالمزيد من التفاعل المشترك.

تونى: ذهبت أمس للصيد مع والدى !

جيمى: ذهبت إلى أين ؟

تونى: ذهبت أمس للصيد مع والدى !

جيمى: لديك صنارة صيد ؟

تونى: نعم، أنا استخدم صنارة أخى، إنها طويلة جدا، لكن هل تعلم ماذا حدث؟ لقد اصطدت سمكة حية !

جيمى: هل كانت سمكة قرش؟ (ضحكة كبيرة).

تونى: نعم. أقصد لا، كانت، كانت، كانت فرخًا، هذا ما قاله والدى. عندما سحبت الخطاف خارجًا امتلأ المكان بالدم.

جيمى: هذا أمر مألوف...(يعودان مرة أخرى لرسومهم).

الخيال والقص

تنبع نوادر الأطفال من التجربة الشخصية وتظهر بعض الأشياء المقدمة كما حدثت متطابقة مع ما أسماه عالما النفس ستويل جامون وسكالير كابرال - الوظيفة التقريرية، بغض النظر عما إذا حكاها أحدهم بمفرده أو مشاركة مع الآخرين. وماذا عن القصص التى ليس لها علاقة بالأحداث السابقة أى القصص الخيالية المحضة ؟ متى وأين وكيف يحكى الأطفال تلك الأنواع من القصص ؟

اكتشفت آليسون بريس من المحادثات التى سجلتها لثلاثة أطفال فى طريقهم إلى ومن المدرسة كل يوم أن القليل جداً من موضوعات قصصهم تنبع من الخيال. لكنها كانت تستمع للأطفال وهم يتحدثون مع بعضهم البعض ومعها فى السيارة بوصفها شخصاً كبيراً، أما الحديث الخيالى فممكن فى ظروف أخرى، وبشكل أساسى عندما يكون الأطفال بمفردهم أو أثناء اللعب (أكثر من مجرد توصيل معلومات كما يحدث فى السيارة)، ويتم هذا فى حضور شخص كبير ، فقط عندما يتخذ هذا الشخص دور مبسط القصة كما تفعل المدرسة ڤيڤيان بالى.

متى يبدع الأطفال قصصاً خيالية ؟ وما هى تلك القصص مقارنة بسرد الأحداث الحقيقية؟ إنهم يميلون إلى أن تكون أكثر حرية فى ترتيبها وغالباً بدون بدايات أو وسط أو نهايات واضحة ويميلون إلى بداية الموضوع فى منتصف لعبهم، فمثلا، طفلان يلعبان لعبة الأرقام، وعند نقطة معينة يبدأ أحدهما أو الإثنان فى الكلام وفى حكاية قصة لتصاحب لعبة الأرقام التى يلعبانها بالإشارة أو لتوسيعها من خلال التعليقات المناسبة التى توجه اللاعب الآخر أو المؤثرات الصوتية المناسبة، فالعلاقة بين السرد ولعبة الإشارات علاقة سلسة، وغالباً ما يحرك الأطفال التركيز فى لعبهم جيئة وذهاباً بين الكلمات والإشارات، فيمكن النظر إلى هذا على أنه تحول فى الأنساق، كما يحدث مع الأطفال المتحدثين بلغتين فيتحولون بينهما، وقد يبدو السرد نفسه أقل تماسكاً وترابطاً عما خلفه من أفكار بسبب هذا التحول جيئة وذهاباً.

يكون السرد فى ظل هذه الظروف أقل ترتيباً من النوادر الشخصية ومع ذلك فالجمهور يكون عادة إما القاص نفسه وإما المشارك، لذلك فالحاجة إلى تضمين

تعليقات توجيهية مثل "حدث فى سالف الزمان" أو"فى بلاد بعيدة" تكون ضعيفة فيميلون بدلا من ذلك لتضمين كم كبير من التوسع وتكون الزخرفة والتعليق هما الإمكانيات التى تمنحها اللغة والتى لا تستطيع الإشارة وحدها إنجازها لدى معظم اللاعبين الصغار، فيمكنهم وصف المشهد ببراعة وزخرفة الحدث وتوضيح معنى اللعبة.

ترى بالى أن الأطفال يستطيعون من خلال الكلام الخيالى الدخول إلى عوالم بعضهم البعض بشكل لا يتوافر بطريقة أخرى فهم لا يستطيعون الحديث مباشرة وبشكل ملموس أحدهم للآخر عن اهتماماتهم والأمور التى تشغلهم، ولا يستطيعون الإصغاء لهذا الشكل من التجربة من خلال لعبة الإشارات وحدها.

الشخصية الرئيسية فى كتاب بالى **الولد الذى يريد أن يصبح طائرة هليوكوبيتر** وهو جاسون يستطيع التفاعل مع غيره من الأطفال ونقل مشاعره وأفكاره لهم وأن يتعلم منهم ويندمج معهم فى جوهم العقلى من خلال قصصه الخيالية.

كل هذه القصص التى تحدثت عنها حتى الآن فى هذا الفصل هى قصص قيلت فى خدمة هدف بين أشخاص أو كجزء من أنشطة أخرى: للتسلية والمشاركة مع مجموعة فى مدرسة أو لزخرفة أو استبدال أشكال أخرى من اللعب. لكن ماذا عن الأطفال عندما يريدون بالتحديد حكى قصة أو يطلب منهم ذلك؟ متى يكون هدفهم المعلن ببساطة أن يحكوا قصة ؟

فى بحث لأستاذة علم النفس نانسى شتاين وتوم تراباسو يؤكدان على الطبيعة الرسمية للقصة بوضوح عندما يقولون لجمهورهم "سأحكى لكم قصة ثم أسألكم بعض الأسئلة عنها". أو عندما يقولون "هل يمكنك أن تحكى لى قصة؟" اكتشفت أستاذة علم النفس التنموى كارول فيلدمان أن الأطفال فى سن الدراسة الابتدائية يدركون المتطلبات الشكلية لسياق القص فيستطيعون فهمه ويستجيبون لنوع القصة الخاص الذى يقدم، والأهم من ذلك استطاعتهم كذلك شرح وتوسيع القصص التى يسمعونها مع المحافظة على نوعها، ونوعها هنا يشير إلى نماذج القصص المختلفة مثل قصص المغامرة، الغموض، القصص الأخلاقية، هكذا يؤكد الباحثون على أهمية الطبيعة الشكلية المتضمنة فى القص عندما يعرض على الأطفال مجموعة قصص ليس بها

سوى نصائح بخصوص الصياغة (المضمون ليس مرتبطًا بأى شىء آخر يحدث فى حياة الطفل، والقصة لا تخدم أية وظيفة شخصية أخرى ...).

ونتوصل من خلال هذا البحث إلى أن الأطفال بتقدمهم فى العمر يتقنون المزيد من التتابع فى روايتهم للأحداث، ويكونون أكثر منطقية فى عمليات الربط التى يقومون بها بين قصصهم ومفاهيمها، وتصبح قصصهم المبنية على أحداث فعلية أكثر براعة وتفصيلا، فيضمنونها المزيد من الأجزاء وداخل تلك الأجزاء يضمنون المزيد من الجمل والمزيد من المعلومات. وكذلك تصبح قدرتهم على توصيل مستويات مختلفة من المعنى أفضل وأكثر وضوحًا فى نقل التواصل (مثلا بواسطة استخدام أدوات الربط مثل "و" "لأن" " "وهكذا") ويصبحون أسرع فى استخدام الحيل فى طريقة القص (مثل "فى سالف الزمان") ويستخدمون هذه الحيل فى إطالة زمن القص.

عندما يحكى الأطفال قصصًا لمجرد الاستجابة لطلب عالم تجريبى أو مدرس تبرز سمات القصة التقليدية، لكن عندما يحكون قصصًا وهم متحمسون لحكايتها عن موضوعات تهمهم يستخدمون القواعد التقليدية للمساعدة فى تشكيل القصة، لكنهم يصبحون أكثر ميلا لتجاهلها فى سبيل خيالهم أو إبداعهم المتميز. وفى المثال التالى تتحمس القاصة لصياغة قصة تمثل اهتمامها بتيمة الشر، وتتأرجح القصة بين سمات النموذج التقليدى الذى تبدأ به قصتها والطريقة الخاصة غير المتوقعة والمعبرة التى تصف من خلالها بشاعة الشخصية الرئيسية.

الأميرة الشريرة

فى سالف الزمان، كانت هناك ملكة تحلم بابنة أكثر من أى شخص، أكثر مما يعلم أى شخص. قال الملك : "لا، سيكون هذا كثيرًا جدًا" قال كل الناس الموجودين فى القلعة: "إنه ليس عملاً كثيرًا علينا". حظيت الملكة ذات يوم بأميرة، أطلقوا على الأميرة اسم جاكلين، كبرت جاكلين وأصبحت أميرة، عندما كبرت كرهوها لأنها شريرة، كانت فظيعة، مرعبة، عندما بلغت سبعة عشر عاما قتلت والديها، حاول الحراس منعها لكن كل ما استطاعوه قتل

أنفسهم ، فأصبحت هى الشخص الوحيد فى القلعة، لكنها احتاجت إلى زوج، تزوجت من شاب غنى أسمه هانسين، عاملته كأنه حمار، كرهها الجميع ، رزقت بأطفال لكنهم حتى لم يكونوا يتكلمون معها، لم يكن لدى الأطفال أى لعب ولا حتى خرق يرتدونها. هم أيضًا كرهوا أمهم، عندما كبر أطفالها كرهها أحفادها، عندما ماتت لم يحضر أحد جنازتها وأقام الجميع حفلا لأنها ماتت.

النهاية

يطور الأطفال فهمًا للمعادلة أو البنية المتضمنة فى قصة ما حتى أنهم يستطيعون الدخول وسط أحداثها وتضمينها نوع الجملة المناسبة، انظر إلى هذه القطعة الإبداعية لمجموعة أطفال فى الرابعة والخامسة من العمر :

عنكبوتة أسمها إليزابيث

فى سالف العصر كانت هناك عنكبوتة اسمها إليزابيث،
كانت فى طريقها لجمع العنب،
ورأت فى طريقها بعض الفراولة، فتوقفت لتأكل منها،
بعدما أكلت إليزابيث بعض الفراولة، شعرت بالتعب الشديد،
فقررت أن تأخذ قسطًا من النوم.
استيقظت إليزابيث لأن المطر بدأ يتساقط
وكان الجو باردًا جدًا، لذلك بدأت تنسج خيوطًا حول نفسها.
ظلت إليزابيث تعمل بجد فى خيوطها
حتى جاءت قطة فأفزعتها،
لذلك جرت إليزابيث طوال الطريق إلى تكعيبة العنب
حيث كان المفترض أن تذهب إليها أولا،
وجمعت سلة كبيرة من العنب لجدتها،
عندما عادت إلى منزلها صنعت جدتها فطيرة
من العنب.

كل بيت ساهم به طفل مختلف، وجميع الأبيات تتسق مع البناء العام فكل طفل استطاع أن يكمل من حيث انتهى الآخر، فالأكثر من ذلك أن استخدم بعضهم جملا قيلت قبل عدة أبيات مما يشير إلى أن الأطفال أثناء بناء القصة كانوا يدمجون ما يقال داخل رؤيتهم الخاصة للقصة .

ماهى أسس ذلك الفهم المصقول لطرق القص ؟ والآن بما أننا نعرف بعض الشيء عن الوظائف التى يخدم من خلالها القص نمو الطفل ولدينا صورة ذهنية عن نوع القصص التى يحكيها الأطفال، يمكننا أن نبدأ البحث عن العلامات المبكرة التى تنبثق منها قدرة الطفل على القص، ونتتبع طرق التطور التى تمر بها تلك الأنواع المختلفة من القصص.

الفصل الخامس

أصول القص

كتبت لى مؤخرًا أم لطفل يبلغ من العمر اثنين وعشرين شهرًا تقول: فى الأسابيع القليلة الماضية بدأ جوش فى عمل شىء لأول مرة، وكان فى عيوننا الأبوية مثيرا لسعادة كبيرة، لقد بدأ يحكى لنا أحداثا ماضية فمثلا: بينما كنا نتناول الطعام على مائدة الغداء قال : "جوش رمى الصخور" أين؟ "النأر" (فى النهر) أو كاسى (كلبتنا) وثبت فى طريق العودة... سيارة ماما. إنه حقًا شيئًا ممتع وحتى الآن هو إما يروى أحداثًا جارية أو يسأل عن أحداث مستقبلية (مثل: هل سنخرج؟) أو يطلب لعبًا أو شيئًا آخر لكن ليس بوضوح مباشر(كعكة؟ كعكة جوش؟ فطيرة؟ زوز "موز"؟ غيف "رغيف"؟ إينب "عنب" ؟).

أحيانا بين أول صرخة للطفل وبين عيد ميلاده الثانى، يبدأ فى معرفة أن له ماض ويريد الحديث عنه. كيف نصبح بالفعل قصاصين ؟ كيف نتعلم أساسًا نسج شذرات من ذكرياتنا سردًا ونطور معنى عن ماهية القصة؟ وما الذى يؤثر فى تلك التطورات المبكرة ؟

محادثات الطفل والوالدين

غالبًا من البداية يعد اكتساب الطفل للغة مشروعًا تعاونيًا فيميل الوالدان أثناء الشهور التسعة الأولى بعد الولادة وما يليها للكلام عن كل أنواع الأشياء مع أطفالهم وإليهم. وتختلف المجتمعات فى كم الكلام الذى توجهه خصوصًا إلى أطفالها فى مرحلة ما قبل الكلام، لكن فى كل الثقافات يحاط الأطفال بلغة يسمعونها ويشاركون فى إيقاع ونغمة كلامها. وتعتبر اللغة فى هذه المرحلة جزءًا غير مختلف عن البيئة المحيطة.

وعندما يبدأ الأطفال فى الاقتراب من استخدام اللغة بأنفسهم، يميل الوالدان لتبسيط مفرداتها اللغوية، على الأقل بين الطبقة المتوسطة من الأمريكيين البيض. وقد أوضح بعض الباحثين مثل كاثرين سنو أن الوالدين يحوران حديثهما لجعله أكثر سهولة وفائدة للمتحدثين الصغار، أما أمهات الأطفال الذين على حافة الحديث فيبسطن لهم قواعد الجمل النحوية ويكررن الكلمات ويبطئن سرعة الحديث. وكل ذلك استجابة للاحتمال الغالب بأن طفلها الآن سيفسر بعض ما تقوله ويتعلم منه.

تساعد الأمهات وغيرهن من البالغين الأطفال فى تعلّم اللغة بطرق عديدة، بعضها ذكى لدرجة تثير الدهشة. اقترح جيروم برونر مصطلح "الدعامة" لوصف دور الأم فى المساعدة فى تنمية اللغة، حيث تبتكر الأم مواقف لغوية تتطلب من طفلها توسيع قدراته اللغوية وتحقق الأمهات ذلك بالحديث إلى أطفالهن فى مواقف معينة أو محددة فمثلاً الحديث كل صباح عن طعام الإفطار وأنت تعدين الوجبة ، يعتبر إحدى الطرق لتسهيل فهم وتخمين اللغة لطفلك، لأن الطفل يتعلم الكلمات التى تستخدمها أمه فى ذلك الموقف، ويكون قادراً على إدخال هذه الكلمات فى روتين لغوى معروف.

وهكذا تستخدم الأم ذلك الروتين نفسه كدعامة لتعليم اللغة، فمثلا تقول الأم كل يوم: "دعنا نشرب العصير ثم نأكل بعض الجبن". فيأتى يوم يستطيع الطفل المشاركة بإدخال كلمة "جبن" فى جملة أمه.

وكذلك تقيم الأم الدعامات بتوسيع المواقف التى يمكن فيها للطفل استخدام ألفاظ مختلفة بشكل ملائم، فمثلا تشجع طفلها على إدخال كلمات جديدة فى أوقات أخرى : " ما هو الإفطار الذى سنتناوله هذا الصباح؟" أو" وماذا أكلت فى طعام الإفطار؟" ويقيم الوالدان الدعامات بطلب المزيد من الكلام الواعى من أطفالهم . ومن موقف الدعامات المثالى الذى وصفه برونر تتكيف الأم مع مستوى طفلها الآخذ فى التطور وتتحدث بطريقة تتطلب مهارات لغوية، ودائمًا ما تكون أبعد قليلا مما يستطيع فعله فى الوقت الراهن، لكنه يستطيع الوصول إليه، لذلك قد تسأل الأم: "ومن أتى هذا الصباح ليشاركك الطعام؟" أو "وماذا فعلت بعد الإفطار؟" لكنها لا تسأل عن نوع الطعام.

يقيم الوالدان أيضًا الدعامات بتصحيح وتوضيح ما يقوله طفلهما، عندما يقول الطفل" "أرى جدى" تجيب الأم "أوه، رأيت جدك؟" مكررة ما يقوله لكن بوضع الفعل فى

زمنه الصحيح. تبدأ الأم من حيث ينتهى الطفل، فتدفعه ببطء إلى المرحلة التالية من صقل اللغة، وهذا شىء شبيه بطريقة تعليم الطفل السباحة، نفتح ذراعينا ونحثهم على السباحة فى اتجاهنا، وإذا فعلوا ذلك بشكل جيد نعود خطوة للوراء، لإغرائهم ونشجعهم طوال الوقت قائلين: "اسبح نحوى".

شاع لعدة سنوات اعتقاد بأن الأطفال الصغار يتحدثون فقط عما يرونه ويفعلونه ويشعرون به فى اللحظة، (هنا والآن)، كما رأى كل من جريس دى لاجونا وهينز ويرنر وآخرون أن الطفل لا يفرق بين اللغة والمشاعر، والأشياء والأفعال كما تسميها اللغة، حيث كان المعتقد أن الأطفال الصغار لا يستخدمون اللغة لوصف التجربة، لكنها بالنسبة لهم جزء من تجربتهم مع الأفعال، كان شائعًا أيضًا أن الأطفال الصغار حتى سن ما قبل المدرسة لا يتحدثون عن الأشياء التى لا تحدث فى اللحظة الراهنة ولا يشيرون إلى الموضوعات أو المشاعر أو الأحداث الماضية أو المستقبلية أو حتى الموضوعات المثيرة التى تحدث فى مكان آخر، ولا يزال معظم الباحثين يوافقون على أن الأطفال الصغار يتكلمون كثيرًا عن الآن وهنا، لكنهم اكتشفوا فى السنوات الأخيرة أن الأطفال يتكلمون عن الأحداث التى تتم فى مكان آخر أكثر مما كان يعتقد سابقًا، وذلك حتى حديثهم عن ماضيهم الشخصى، ويقوم الوالدان بذلك أولا لهم ثم بالاشتراك معهم بعد ذلك.

وكثير من القصص التى يشارك فيها الأطفال فى السنوات الأولى تكون قصصًا سمعوا آبائهم يحكونها عما حدث تواً وما حدث منذ فترة طويلة، وما قد يحدث فى المستقبل.

> **مرحبا يا برقوقتى اللذيذة ، قضيت ليلة صعبة بالأمس، أليس كذلك؟**
> **نعم، استيقظت خمس مرات، أيتها الصغيرة البائسة، أنت لم تحبى**
> **الفراولة، أليس كذلك؟ ولم تستطيعى أن تنامى، أليس كذلك؟ نعم**
> **قضينا ليلة سيئة، أليس كذلك؟**

فى هذا المثال يحكى والد فتاة صغيرة لها كيف كانت ليلتها. إنه ينسج أحداث ليلتها فى قصة يمكن لكل منهما الاستماع إليها. يربط الأحداث ويربط السبب بالنتيجة (الفراولة سببت لها مغصًا) ويشرح لها تجربتها.

هيا ارتدى حذاءك الدافئ لأننا سنذهب إلى الحديقة بعد قليل مع سينثيا وروبى. نعم، سنذهب، سنتناول أولا إفطارنا ثم نرتدى أثقل ملابسنا ثم نذهب فى العربة إلى الحديقة ونقابل سينثيا وروبى، وبإمكانك أنت وروبى أن تلعبا بصندوق الرمل بالطريقة التى تحبينها. نعم، وقد تحضرين عربة المدفع التى تحبينها وتملأنها بالرمال أنت وروبى وتقودانها بجوار البركة وتفرغانها من الرمال. سيكون هذا ممتعًا. أنا لا أستطيع الانتظار؟ هل تستطيعين أنت؟

تحول هذه الأم خطتها لأنشطة الصباح إلى قصة فتقص سلسلة الأحداث التى ستحدث، وتلقى الضوء على ما سيكون شيئًا مميزًا بالنسبة للطفلة (تحضرين عربة المدفع التى تحبينها، وتحملينها بالرمال) وتصف الشعور(سيكون ذلك ممتعًا، أنا لا أستطيع الانتظار).

فى المثالين السابقين تحول الأم تجربة الطفل من الماضى فى واحدة ومن المستقبل فى الأخرى إلى قصة وتحكيها له، ويمثل الطفل هنا جمهورها أكثر من كونه مشاركًا فى هذه القصص المبكرة، التى تمثل تمهيداً ونماذج للقصص التى سيصوغها بنفسه فيما بعد، وتبين له كيف ينظم الخبرة فتكتسب استمرارية وتسلسلاً فى إطار زمنى، وربما الأكثر أهمية فى ذلك إكساب الطفل وعيًا بمعنى التجربة، وتوضح أن كل حادثة يتحدثون عنها من الممكن تفسيرها، وأننا نوجه أحداث تجاربنا بالكلمات التى نختارها لوصف تلك التجارب والمشاركة فيها.

على الرغم من أنه فى هذه القصص المبكرة قد يكون الأطفال مشاركين صامتين إلا أنهم مع ذلك مشاركون. وقد أوضحت عالمة النفس كولوين نزيڤارثين أن الأطفال فى سن أربعة شهور يتشاركون مع أمهاتهم دراسة الموضوعات. ينظر الطفل إلى كرة ثم ينظر إلى أمه مرة أخرى وما يراه على وجهها من تعبيرات جزء من خبرته تجاه الكرة. تفترض نزيڤارثين أن هناك صفة ذاتية متبادلة بالنسبة للطريقة التى يلاحظ بها الأطفال الأشياء الثابتة فى العالم ويفكرون فيها، فالتنمية الاجتماعية والمعرفية نسيج داخلى، واستيعاب العالم المادى يحدث من خلال التفاعل الاجتماعى.

وبينما يبدأ الأطفال تدريجيًا فى فهم لغة القصص عندما يكبرون، كذلك يعيشون الأحداث بالمشاركة مع الوالدين، ويسمعون قصصًا عن العالم ، يصبح الناس والأحداث موضوعات للتفكير تسمح بأخذ موقف منها، عندما يصف أحد الوالدين وبالأخص الأم تجربة فهى تبتكر موضوعًا للدراسة وتدعو طفلها للمشاركة فيها، وحين تصف الأم رحلة قصيرة قامت بها من وقت قريب هى وابنتها فهى تلون نسيجًا لفظيًا، وعندما تنتهى تميل للخلف وتدعو طفلتها لتقييم ذلك معها، الآن ليس لديهما التلوين اللفظى فقط (القصة) لكن باستطاعتهما كذلك النظر إليها مرات ومرات والتعليق عليها وحتى تغييرها فى ضوء فهم جديد.

وكما أوضح جيررم برونر أن القيام بتجربة ذات معنى يتضمن تفسيراً لها فالقصص تعتبر تفسيراً وترجمة للتجربة، فى حكى الأم عن تجربة مشتركة تلقى الضوء لابنتها على ما هو ذى معنى وممتع وجدير بالحديث عنه.

تتشابه مشاركة الوالد مع الطفل فى الحديث عن الماضى مع أنواع المشاركة اللغوية الأخرى التى تحدث بين الآباء والأبناء، فما يفعلانه معًا أحد الوالدين وطفل بقواعد اللغة والحوار والمفردات – يتنبأ ويقود إلى ما يستطيع الطفل أو الطفلة أن تفعله فى مرحلة تالية، لكن التعاون فى وصف الماضى له كذلك سماته ومضمونه الخاص.

اعترف حديثًا الدارسون بالحالة الفريدة للكلام عن الماضى، اللغة عن "هناك ووقتها" كما تطلق عليها جاكلين ساكس وتشكل التجربة غير الموجودة (إما لأنها حدثت فى مكان آخر أو زمان آخر أو لأنها من صنع الخيال)، ويكون الكلام عن الماضى نوعًا من الذاكرة وقد يمهد الطريق لكل أنواع القص. وهكذا بدأ الباحثون فى التركيز على لغة الذاكرة كمقدرة مستنبطة فى حد ذاتها وأجدر بالدراسة بخلاف الدراسات العامة لتعلم اللغة عند الأطفال وكذلك دراسات قوة الذاكرة. وتفترض تلك الدراسات أن الوالدين يدعمان الحديث عن هناك ووقتها بطرق تشجيع الطفل على استخدام اللغة للحديث عن الماضى ووصف التجربة غير الموجودة، أى أن يحكوا قصصًا بدائية ويتعلم معظم الأطفال الكلام فى سن ١٤ – ٢٤ شهراً وفى البداية يميلون للكلام عما يفعلونه أو الأشياء التى يرونها ويشعرون بحبها، وكذلك عن الموضوعات والأحداث غير الموجودة فى الحجرة التى حدثت منذ فترة أو قد تحدث فى المستقبل ويزداد ذلك الحديث عن هناك ووقتها بشكل كبير بين السنة الثانية والرابعة من العمر.

بناء على ملاحظة ثنائي مكون من أم وطفلها لفترة زمنية تتبعت ساش ظهور عدد من أنواع الحديث عن "هناك ووقتها" عن الأشياء التي يتغير موضعها (ليست أمام ناظري الطفل) والأحداث التي حدثت تواً والأحداث التي حدثت منذ عدة ساعات بل وحتى منذ أيام، فوجدت علاقة حميمة بين حديث الطفل عن هذه التجارب واستخدام الأم للإشارة إلى غير الموجود ، وافترضت أن الأطفال غالبًا يفهمون الإشارات إلى أحداث الماضي والمستقبل والأشياء غير الموجودة ، ويتحدثون عن تلك الأشياء بأنفسهم حين تكون إشارات الأم داخل سياق محدد جيداً وأنظمة حوارية . فقد تفهم طفلة صغيرة أنها تشير إلى الملعب الذي زارته مع أمها في بداية اليوم، إذا كانت تلك الإشارة موضوعه في سياق قراءة كتاب معين (انظري إلى هذا الملعب اللطيف، نحن نلعب في الملعب، أليس كذلك؟ هل ذهبنا هناك هذا الصباح؟) صيغة التكرار للموقف تجعل "هناك ووقتها" أكثر سهولة بالنسبة للطفلة فتفهمها وتحاول التجربة بنفسها. وبمرور الزمن أظهر بحث ساش أن الحاجة إلى سياق مدعم تقل مع الوقت فعندما تكبر الطفلة قد تشير الأم إلى اللعب في أوقات غير قراءة كتاب عنه. كما استنتجت ساش أن كل استخدام مجرد يشير إلى غير الموجود يعتبر شكلا محسوسًا ومحدداً للتعبير الذي سبقه، وترى أن الأم والطفل يتفاعلان داخل السياق البيئي والحواري لتفسير واستخدام الإشارة إلى غير الموجود، وأن الانخفاض في معدل ذلك التفاعل يعكس الانخفاض في معدل الاعتماد على تلك الدعامات المساعدة على التطور.

في دراسة أخرى عن الذاكرة في مرحلة الطفولة المبكرة لاحظت جودي ديلوش التفاعلات بين الأمهات والأطفال التي تضمنت الإشارة إلى التجارب الماضية المتعلقة بموضوعات مذكورة في كتاب، وحللت كلام الأطفال بين خمسة عشر إلى ثمانية وثلاثين شهراً مع أمهاتهم بينما ينظرون إلى كتاب الحروف الأبجدية المزود بالرسوم أو منظر مزرعة مرسوم في كتاب، ووجدت أن مستوى الطفل يقترن بما تتوقعه الأم من ذاكرته . فعندما يكون لدى الطفلة بالفعل كلمة معينة في مفرداتها تتطابق مع صورة في الكتاب تسألها الأم أن تذكر اسم شيء ما تشير إليه في الصورة، وحين لا تكون الكلمة جزءاً من مفردات الطفلة الحاضرة في ذهنها تطلب الأم منها التعرف عليها: "أين الكلب الصغير؟" حتى تستطيع الطفلة أن تجيب بالإشارة.

اكتشفت ديلوش أن الطفل حين ينمو تميل الأم لسؤاله أسئلة أكثر تعقيداً وتطلب المزيد من المشاركة اللفظية منه، بينما تسأل الأمهات أسئلة معرفية عامة

للأطفال الأصغر سنًا ("ماذا يقول الكلب الصغير؟") لكنهن يدمجن المزيد من المعلومات المترابطة والمتعلقة بالسيرة الذاتية فى حديثهن للأطفال الأكبر ("هل ترى الكلب؟ إنه مثل الكلب الذى رأيناه عندما زرنا الجدة") يفترض عمل كل من ساش وديلوش أن الوالدين يشجعان أطفالهما ربما بلا قصد على الحديث عن أشياء من الماضى وعن الأحداث القادمة ويتضمن ذلك نوعًا خاصًا من الأسئلة والطلبات تتميز عن أى كلام آخر يشاركون فيه لتعلم اللغة.

وأحد الأشياء التى يقوم بها الوالدان من خلال هذه التفاعلات مع أطفالهما توضيح أن الكلام عن "هناك ووقتها" هو نوع خاص من الكلام، وحين يبرزانه كأسلوب فى الحديث أو نشاط لغوى خاص فإنهما يخلقان كذلك إمكانية توصيل أسلوب ثقافتهما الخاص فى الكلام عن الماضى، وقد بينت بامبى شيفلن أن الطلبات التى تطلبها الأمهات من أطفالهن ونوع الكلام المشترك بينهن وبين الأطفال يتنوع عبر الثقافات.

تتبعت باحثة أخرى وهى آن ايزنبرج طفلين مكسى – أمريكيين من مرحلة الطفولة المبكرة وإلى ما قبل التحاقهما بالمدرسة لتدرس نمو قدراتهما فى الحديث عن الأحداث الماضية. وأثبتت دراستها نزوع الأطفال إلى الإشارة إلى أحداث الماضى فقط حينما يطلب الكبار منهم ذلك، كأنهم لا يزالون يتعلمون هذا النوع من النشاط فى حد ذاته. بدا الطفلان محل الدراسة كأنهما يتعلمان الحديث عن الماضى باعتباره نشاطًا تواصليًا وعقليًا مميزًا له أهدافه الخاصة ونموذجه المميز، كما ترى أيزنبرج أن أهمية حديث الذاكرة قد ينتقل من أحد الوالدين إلى الطفل، وقد يختلف ذلك أيضًا من حضارة إلى أخرى.

وفى دراسة أخرى حول الاختلافات الثقافية فى الكلام عن الماضى ألبست مارى مولين أطفالا صغارًا من كوريا وأطفالا أمريكيين من القوقاز ملابس بها ميكروفونات صغيرة وأجهزة تسجيل ظلوا يرتدونها طوال اليوم، فوجدت أن الأطفال الأمريكيين وآباءهم أشاروا إلى الماضى ما يقرب من ثلاث مرات مقابل مرة واحدة من الكوريين، والأكثر من هذا إصرار الكبار من القوقاز على إبلاغ المزيد من ذكريات الطفولة المبكرة أكثر من الكبار الآسيويين لذا ترى أن الذاكرة الخاصة بالسيرة الذاتية تلقى تقديراً أكثر فى الحضارة الغربية، مما يفسر لماذا تشير العائلات القوقازية إلى الماضى أغلب الأحيان.

يبدو الكثير من المهارات اللغوية ضروريًا للحديث الناضج عن الماضى بغض النظر عن الثقافة، وعندما تندمج هذه المهارات تكوّن أسس اللغة السردية لذا يمثل اكتساب هذه المهارات ودمجها نموذجًا ثريًا من النمو، فعلى سبيل المثال فى السنة الثانية من عمر الطفل يتعلم تمامًا كيف يحدد الزمن والمكان ليستخدم مفاتيح سياقية غير حاضرة فى الإشارة إلى الأشياء وربط الأحداث فى صيغة سردية واستخدام لغة فى الحوار، وفى الوقت نفسه تتسع قدراته العامة على التذكر.

فى البداية يتذكر الأطفال الصغار عن طريق تمييز وجوه وأماكن وأحداث مألوفة، فيقومون بردود أفعال عندما يرون شيئًا رأوه من قبل، ويبدو عليهم الفزع حين يختلف شىء عما كان قبل ذلك، لكن حين يصلون إلى سن الثانية يستطيعون تمثيل تجارب مختلفة وتذكر أسماء أشياء فقدت، والسؤال عن أشياء من الماضى، ومن الممكن استثارة تلك الذكريات عن طريق عدد كبير من المؤثرات كما يمكن استعادتها عند الرغبة فى ذلك، وبينما تكون تنمية كلام الذكرى متزامنة مع المزيد من اكتساب اللغة من جهة ونمو الذاكرة من جهة أخرى إلا أن لها طريقها الخاص فى النمو كذلك.

الأصول الاجتماعية للذاكرة

إذا ساعد الوالدان أطفالهما على الحديث عن الماضى، فهل التفاعل بين أحد الوالدين والطفل له أى تأثير على تنمية ذاكرة الطفل فيما يتعلق بالتجارب الماضية؟ بمعنى آخر، هل يعلم الوالدان الأطفال فقط كيف يتحدثون عن الماضى، أم معلوماتهم تشكل بالفعل ذاكرة الطفل ووصفه لتجارب الماضى؟

كان من أوائل من طوروا فكرة أن الذاكرة لها أسس اجتماعية عالم النفس فريدريك بارتليت الذى تناولناه باختصار فى الفصل الأول، ونظرية بارتليت التى ذاعت فى الثلاثينيات عن الذاكرة افترضت أننا نعيد صياغة أحداث الماضى أو قصصه التى تدور حول خططنا الراهنة بصدد تجارب معينة، وهذه الخطط أو الصياغات التنبؤية تعتبرًا إنتاجًا ثقافيًا إلى حد ما، وقد أظهر عمل بارتليت مع القصص الشعبية وتكرارها داخل ثقافة ما أن التصنيفات الثقافية تمتد وتقوى باستخدامها فى إعادة صياغة

أحداث وقصص الماضى. كما أنه حين يعيد الأفراد أو المجموعات البشرية حكى القصص والأحداث يغيرون القصص إلى أشكال تنبؤية معينة: يعدلون ويلخصون ويحذفون ويبتكرون عناصر، ويعكس الشكل الذى تعبر به الذاكرة فى حالة الفرد التاريخ الشخصى، وفى حالة الثقافة يعكس أفضلية ثقافية وتنظيمًا اجتماعيا . ركز بارتليت على دور التحول الذى تلعبه الذاكرة فى التجربة عندما تخزن ثم يتذكرها الفرد أو المجموعة الاجتماعية.

ومن وجهة نظر بارتليت أن حكى القصص داخل مجموعة يؤسس شكلا من أشكال الذاكرة الاجتماعية يطور مستقبليًا وجهات النظر الحالية فيما يتعلق بطبيعة كثير من الأنشطة الذهنية بين الأشخاص، ورغم أن معظم الناس يميلون إلى التفكير فى الذاكرة على أنها فردية متبادلة، تفترض دراساته أن الذاكرة أيضًا عملية شخصية متبادلة.

بدأ اكتشاف فكرة أن العمليات العقلية التى تحدث بين الناس تحدث أيضًا داخل الفرد فى الوقت نفسه – على يد عالم النفس السوفيتى ليف فيجوتسكى مرتبطًا بفكرة أطلق عليها : "منطقة التطور الأدنى" مفترضًا وجود مقياسين لمقدرة الطفل المعرفية فى أى مجال أو عمل ما، ويمكن للطفل الوصول للمستوى الأول دون أية مساعدة أو تعليمات ويمكن له كذلك الوصول إلى المستوى الثانى من كفاءته بواسطة تعليمات شخص بالغ أو أحد أنداده الأكثر مهارة. وبهذا تعتبر المسافة بين مستويى الأداء هى منطقة التطور الأدنى، كما افترض فيجوتسكى أن الطفل قد يستطيع الأداء بواسطة المساعدة عند نقطة محددة لكنه يستطيع التطور إلى النقطه التالية دون مساعدة ، أى أن الانجاز بين الأشخاص يسبق الإنجاز الشخصى المتبادل ويتنبأ به.

تؤكد نظرية فيجوتسكى على أهمية استعراض الأنشطة مثل التذكر السردى داخل إطار اجتماعى وبين الأشخاص وتغذية "الآخر" بالمعلومات، فى حالات كثيرة يكون أحد الوالدين شديد الأهمية لفهم ما يمكن للطفل فعله وما يتعلم فعله، وليست التفاعلات العائلية السياق الذى يتطور من خلالها تفكير الأطفال، وإنما تساعد كذلك فى تشكيل تفكير الطفل. وقد سجل إيرفنج سيجل ولويس لوسا لأطفال صغار داخل المنزل مع والديهم وأوضحا أن الوالدين يلقنان ويوجهان تصوير الطفل للتجربة.

تقول الأم للطفل: "أين كنت؟ "يجيب الطفل: "كنت فى المدرسة." تسأل الأم: "ماذا فعلت فى المدرسة اليوم؟" يجيب الطفل بوصف كم متنوع من الأنشطة. تشجع أسئلة الأم للطفل على إعادة صياغة التجارب السابقة، وفى عملية إعادة الصياغة تلك يعيد الطفل تمثيل التجارب لنفسه.

إحدى أهم المشكلات المعقدة التى طرحها التركيز على التأثير ما بين الأشخاص على التطور تناقش كيفية تحديد ووصف القدرات، مثل تبرعم المقدرة السردية التى قد لا تكمن داخل الطفل بمفرده لكن بين الطفل وأحد والديه. قام رونالد سكولون بتحليل رائع أوضح فيه أن الوالدين والأطفال يكونون جملا صحيحة القواعد النحوية خلال المناقشات، وأطلق على هذا النوع من الأداء المشترك "البناء الرأسى" لأن القدرة الكاملة تحدث عبر مناقشات شفهية تظهر أسفل الصفحة فى نسخ من المحادثات، مقارنة بمناقشة أحد المتحدثين التى قد تظهر أفقيا فى النسخة. ويقترح حدوث بناء مشترك لأنواع معينة من الصياغات اللغوية يتم فى الحوارات، فيستخدم كل مشارك دوره فى الإسهام فى الشكل النحوى التام. بالنسبة للطفل الصغير يسهم أحد الوالدين فى الأجزاء المفقودة من الصياغة، وغالبًا ما يتسبب إسهام الوالدين فى الإضافة إلى كلمات الطفل الخاصة بطريقة تمكن الطفل (بشكل عام) من نطق قواعد أكثر تعقيداً.

الطفلة : حساء

الأم : عما تتحدثين ؟

الطفلة : أشرب حساء

تسبب طلب الأم بالإيضاح فى إضافة الطفلة إلى جملتها، وبهذه الطريقة تتعاون الطفلة والأم فى بناء جمل تامة من خلال المحادثة، وتقدم التحولات اللغوية للوالدين والطفل فرصة للمشاركة فى عملية نفسية وتقدم لنا كذلك فرصة لنرى الطبيعة المشتركة لبعض أشكال التطور، فقبل أن تستطيع الطفلة بناء سرد من نفسها تصوغ قصصاً ويذور قصص فى المحادثات مع والديها.

ليست المحادثات محل كلام الذاكرة فقط لكنها قد تشكل أيضًا وصف الماضى، ومن ثم الذكريات. هل يستطيع الأطفال وصف الماضى فى محادثة بطريقة أفضل مما

يستطيعون بمفردهم؟ هل الوصف المشترك يشكل طريقة الطفل فى الكلام عن الذكريات وحكى القصص؟ لكى أتفحص هذا الأمر عن قرب أكثر، قمت بدارسة منذ عدة سنوات عن الطريقة التى تتكلم بها الأمهات والأطفال عن الماضى، وكان الهدف الأساسى اكتشاف مساعدة الأمهات لأطفالهن فى تعلم الكلام عن الماضى، اخترنا أربع ثنائيات - أم وطفل - وزرنا منازلهم كل أسبوعين لمدة خمسة أشهر، منذ كان عمر الأطفال ثمانية عشر شهرا أو تسعة عشر حتى الشهر الرابع والعشرين، وسجلنا خلال تلك الزيارات كل شىء قالته الأم وطفلها.

أردنا كذلك الحصول على قاعدة أكبر للمقارنة بالإضافة إلى ملاحظة عائلات قليلة بعمق لفترة طويلة، لذلك قمنا بزيارات فردية لبيوت ثمانية عشر ثنائيًا - أم وطفل - وعند وقت الزيارة كان ستة من الأطفال يبلغون ثمانية أشهر، وستة يبلغون أربعة وعشرين شهرًا، وستة يبلغون ثلاثين شهرًا طلبنا من الأمهات قبل جلسات الملاحظة أن يشرن إلى ثلاثة أحداث مختلفة من الماضى ويستخدمن ثلاثة مفاتيح مختلفة، وقد استطاعت الأم تسهيل المحادثة بالإشارة إلى صورة فوتوغرافية أو الكلام عن حادثة مصورة فيها أو الإشارة إلى موضوع أو تناوله أو التعليق على شخص كان الطفل يلعب معه ، والكلام عن حادثة تتضمن الموضوع، أو الكلام عن تجربة ترتبط بشىء ذكر فى محادثتهما المستمرة (هل تريد مكرونة لطعام الغذاء اليوم؟ هل تذكر ذلك اليوم حين عملنا المكرونة بماكينة المكرونة الخاصة بالجدة ؟ كان ذلك ممتعًا، أليس كذلك ؟).

تحتوى الإشارات إلى الماضى فى هذه التفاعلات الممتدة من أوصاف قالتها الأم بلفظ واحد إلى محادثات طويلة بين الأم والطفل - على تنوع كبير من المعلومات عن الحادثة. وقد لاحظنا كثيرًا من الاختلاف بين محادثات أطفال الثمانية عشر شهرا وأطفال الثلاثين شهرًا مع أمهاتهم.

وإذ ينتقل الأطفال من مرحلة الطفولة المبكرة (١٨ إلى ٣٦ شهرًا) تبدأ الأمهات والأطفال فى المزيد من تكرار الإشارة إلى الماضى، سواء إلى تجارب من فترة بعيدة أو تجارب قريبة غير حاضرة، وعندما بلغ الأطفال سنا أكبر تضمن وصفهم تفاصيل أكثر للأحداث غير الحاضرة، فى حين ذكرت أم لطفل يبلغ ١٩ شهرًا مفتاحًا لأحد المواضيع من تجربة ماضية (هل استمتعت بآخر عطلة لنهاية الأسبوع قضيتها مع جدتك ؟)

كانت والدة الطفل البالغ ٢٤ شهراً أكثر قدرة على زخرفة مفتاح الموضوع بالعديد من التفاصيل (هل استمتعت بقضاء آخر عطلة نهاية أسبوع لدى الجدة؟ عندما قفزنا على أوراق الأشجار ولعبنا مع الفرس الصغير ثمبيلينا ؟).

بين عيد الميلاد الثانى والثالث يكون الأطفال وآباؤهم أكثر قدرة على استخدام بنية محادثات حقيقية لمناقشة الماضى، وتصبح محادثهم كذلك أكثر طولا، فبينما كانت أم الطفل البالغ ١٩ شهراً هى الأكثر نصيبا فى الكلام عند مناقشة الماضى، كانت طفلة الأربعة والعشرين شهراً وأمها يتناقلان الأسئلة والحكى عن التجارب السابقة، ونلاحظ فى العديد من الثنائيات أنه كلما كان الطفل أكبر سنًا كلما زاد نصيبه فى المحادثة المطروحة عن الماضى، كما استخدم المساهمون فى هذه الأحاديث أدوارهم لتبادل المعلومات واستمرار الحوار وحث الآخر على إضافة معلومة والتعبير عن اهتمامه بمساهمته أو معرفته.

ولم تتحدث جميع الأمهات والأطفال عن الماضى الطريقة نفسها ، فكانت الاختلافات فى الطريقة أحد الأشكال المدهشة فى هذه المحادثات، وأشارت كل أم وطفلها إلى الماضى بشكل متفرد واستخدمت تلك الإشارات كذلك بشكل متفرد. انقسمت تلك الثنائيات إلى مجموعتين واضحتين، مجموعة أحبت الكلام عن الماضى فى حد ذاته، أطلقنا عليها المستغرقين فى الذكريات والمجموعة الأخرى أشارت إلى الماضى بسرعة لأغراض منها التوضيح والاستفادة، أطلقنا عليها المتذكرة العمليين.

تحديد التعاون

أحد الأشكال المثيرة فى هذه البيانات ظهور الأمهات وأطفالهن كفريق متعاون، يتعاونون فى صياغة صورة عن ماضيهم، لكن الأسئلة التى تظل مطروحة: ما هى أفضل طريقة لتحديد القصص التى تروى عبر متحدثين؟ وكيف يمكننا تحديد سمات طبيعة هذا التفاعل؟ حددنا فى هذه الدراسة التعاون باستخلاص كل سياقات الحديث عن الماضى التى تضمن أكثر من جملة واحدة (سؤال وجواب، وصف وإضافة من المتحدث الآخر وهكذا) وكان لابد أن يحتوى سياق الحديث على إسهامات متتابعة

مـرتبطة بالسـرد لكل من الأم والطفل، ولهـذا كـان على الأم والطفل أن يتبـادلا حـواراً مستـمراً لكنه داخل الموضـــوع نفســـه وهمـا يصفـــان تجربة أو حـادثة كمـا فى هذا المثـال :

شارلوت : (تبلغ شهراً ونصفًا) واوه واوه

الأم: أين الواوه ؟ دعينى أرى. (شارلوت تعرض على أمها الخدش فى يدها)

الأم: لديك واوة أين ؟ أوه، نعم. من فعل بك هذه الواوه ؟ مامى. أحدثت تلك الواوه أليس كذلك؟ هل مامى أحدثت تلك الواوه، أليس كذلك؟ هل مامى أحدثت تلك الواوه ؟

شارلوت : نعم.

الأم : كيف فعلت ذلك ؟ داست على أصبعك بذلك الكرسى ؟ هه ؟

شارلوت : (تلمس إبهامها) ضمادة.

الأم : نعم، إنه يؤلمك، أليس كذلك ؟

شارلوت : ضمادة.

الأم : نعم، وقد وضعت لك ضمادة عليه، هل تذكرين ؟

شارلوت : أوه.

الأم : هل تذكرين؟ لقد عرضناه على الطبيب الأسبوع الماضى وقال أن الظفر سيكون بخير. ظنت والدتك أنها أفسدت ظفرك مدى الحياة (شارلوت تقرع آله السيمبال).

الأم : هل هذا سيمبالك ؟

لكى نفهم هذا السرد المصاغ تعاونيًا يمكننا ترتيب العناصر فى قصة مكتملة تتضمن إسهامات كل المشتركين.

شارلوت لديها خدش،

الأم هى التى خدشتها،

الأم داست على أصبع شارلوت بكرسى، أنه يؤلمها.

الأم وضعت ضمادة عليه،

الطبيب رآه الأسبوع الماضى،

قال إنه يتحسن.

لنفهم مساهمة كل من الأم والطفلة فى القصة، ونتعقب التغيرات التى تحدث مع الوقت فى طبيعة إسهاماتهما فى رؤية الحادثة، تكون الخطوة التالية هى تقسيم مسئولية كل مساهم فى مختلف أجزاء السرد.

بدأت شارلوت هذه المحادثة، لكن لم يكن واضحًا إذا كانت تقصد صياغتها بلغة الماضى، وفى هذه السن المبكرة عادة ما تكون الصياغة الزمنية من وظيفة الأم (من خدشك ذلك الخدش؟) الأم هى التى أدلت بهذه المعلومة مع أنها فعلت ذلك بعد محاولات غير ناجحة فى جعل شارلوت تدلى بها، وبعدما توسعت الأم فى ذكر سبب الجرح، بدا أن شارلوت حصلت على كفايتها من الوصف الذى قامت به أمها، تضيف شيئًا آخر وثيق الصلة لكنه من المحتمل ألا يكون ما قصدته شارلوت (نعم، إنه يؤلم. أليس كذلك؟) واصلت شارلوت إسهامها رغم إنها تعتمد على أمها فى تحويل ذلك إلى جزء مرتبط منطقيا بالسرد (نعم، وقد وضعت لك ضمادة عليه، تذكرين؟) تسأل الأم عما إذا كانت شارلوت تتذكر ذلك العنصر من الحادثة، رغم أن شارلوت أدخلتها إلى السرد وفى النهاية استغلت الأم تركيز شارلوت على الضمادة لتقديم عنصر آخر وثيق الصلة بتجربة ابنتها الماضية - وهو زيارة الطبيب. يمكننا هنا رؤية شارلوت تلعب دورًا مهمًا فى توجيه السرد (بدأت الموضوع ثم ركزت على الضمادة، وذكرت فى النهاية ما أدى إلى تضمين الإشارة إلى زيارة الطبيب) لكن الأم مسئولة عن صياغة المحادثة، للقيام بالربط بين عناصرها والحفاظ على سياق الأحداث داخل الحوار وأيضًا كما حدثت فى الواقع.

التغيرات التطورية في البناء المشترك

عند بلوغ الأطفال المساهمين في هذه التفاعلات ١٨ و ١٩ شهراً تكون الأم العنصر الأساسي والمركزي في بناء السرد، إلى الدرجة التي يظهر فيها الطفل اهتماماً أو يقدم معلومات لفظية عما كانت تشير إليه الأم، محاولة أن يكون جزءاً من النشاط المتذكر ومساهماً في السرد رغم أنه ليس عنصراً مساهما بالفعل.

الأم : سوزان تكتب، نحن نكتب أيضا.

شارلوت : (عمرها ١٩ شهراً، تشير إلى فمها وهي تنظر إلى أمها)

الأم: هذا صحيح ، وبالأمس وضعته في فمك (تشير الأم إلى قلم رصاص تستخدمه شارلوت في الكتابة وحاولت في اليوم السابق أكله).

في هذا المثال تعتمد الطفلة تماماً على أمها لتحول إشارتها إلى تعليق على حدث ماضي، ابتكرت الأم إطار الموضوع الذي يمكن لشارلوت من خلاله الإشارة إلى الكتابة، وفي النهاية تصاغ مناقشة الأم كحديث عن الماضي لأن الطفلة أشارت إلى شئ معين خاص بالكتابة قد حدث في الماضي، ولا يمكن لأي منهما الإشارة إلى هذا الحدث دون مساهمة الآخر، ولا يمكن له كذلك المساهمة بمفرده بجملة كاملة عن الماضي.

الأم : (بينما تنظر إلى دمية مهرج مع ابنتها البالغة ١٩ شهراً) تبدين مثل هذا، تذكرين ذلك اليوم الذي ألبستك فيه مثله ؟ هه ؟ أين ذهبت ؟ ذهبت إلى حفلة؟ذهبت إلى حفلة عشية جميع القديسين. (كريستينا لا تنتبه تماماً لسرد أمها) هل تذكرين؟ هل وضعت كرة في ثوبك ؟

كريستينا : كرة

الأم : كرة ، وهل تذكرين ما حصلت عليه في تلك الحفلة ؟

كريستينا : كرة

الأم : حصلت على كرة، نعم عندما عدت إلى المنزل علقنا الكرة الخاصة بك وعلى ماذا أيضا حصلت ؟ بالونا ؟

كريستينا : بالون

الأم : وزهرة قرع العسل

كريستينا : قرع العسل ، قرع العسل، قرع العسل

الأم: (تشير إلى ثمرة قرع عسل على المائدة) إنها هناك

كريستينا : قرع العسل.

صاغت والدة كريستينا المناقشة بلغة الماضى وذكرت الوقت وسؤال :"تذكرين؟" ومن الواضح أن ذكر الكرة جـــذب انتباه كريستينـــا وعند استمرارها استخدام هذا اللفظ غيرت الأم مجرى الحديث فى تلك اللحظـــة إلى هذه النقطة وتوسعت فيها (نعم عندما عدت إلى المنزل علقنا كرتك).

وضعت كذلك تلك القطعة فى سياق القصة لدمج اهتمام الطفلة وبهذا أصبحت جزءًا من السرد، ولم تساهم هذه الطفلة بأية معلومات جديدة، لكنها شاركت فى السرد بتكرار بعض كلمات الأم ، ويعتمد كثير من حوارها على المشاركة أكثر من إضافة جديد، كما يفترض هذا أنها فى مرحلة انتباه مشترك للماضى أكثر من كونه إعادة صياغة له من خلال السرد، وتظهر مثل تلك الإسهامات غير الخبرية عند الأطفال كمجهود لإظهار اهتمامهم بما تتحدث عنه الأم وفى الوقت نفسه فإن حديث الأمهات عن الماضى بطريقة مترابطة قبل استعداد أطفالهن للمشاركة بالمعلومات يعتبر محاولة منهن لجذب اهتمام الأطفال ولمساعدتهم على مواصلة تجاربهم. ويمكن النظر إلى وصف حادثة ماضية كنوع من الموضوعات الذهنية، ويتضمن التفاعل المبكر محاولات لتنسيق الاهتمام بتلك الموضوعات الذهنية فيبدأ الأطفال من هذه العملية إدراك أن وصف الماضى نوع محدد من الكلام.

وفى هذه الثنائيات التى لم تكن الصياغة المشتركة واضحة فيها كان أسلوب الأم فى تقديم موضوع من الماضى وسؤالها لطفلتها عن تذكر حادثة يختلف عن الثنائيات التى قامت بصياغة مشتركة فقد قام أولئك الأمهات غالبًا بتمهيد مقتضب ثم بدأن

بإلقاء أسئلة مباشرة عن حادثة فلم يكن ذلك كافيًا لخلق صياغة مشتركة أو جذب اهتمام الطفل ويتضح ذلك فيما يلى :

أم وابنتها البالغة ١٩ شهرا :

الأم: وهكذا يا ليزا ماذا فعلت هذا الصباح مع أندرو وإميلى ؟

ليزا : يايا

الأم : يايا ؟

ليزا : يايا

الأم: قضيت وقتًا طيبًا، هه ؟ هل نظرت إلى صور القطط ؟ هل نجحت فى تركيب الصور يا ليزا، هل تستطيعين أن تقولى "سوزى" ؟

أثناء هذه المحادثة تتأرجح ليزا على مقعدها الهزاز بينما تجلس أمها خلفها على كنبة، ولم تشترك الأم وابنتها فى التركيز على نقطة واحدة معًا، تمامًا مثلما لم تشتركا معا فى موضوع المحادثة. فأسئلة الأم لم تربط سؤلا بالآخر وبهذا لم تقدم أية تسلية لليزا أو وصف منظور واضح للحادثة. وقد توقعت الأم من طفلتها أن تضفى على ذاتها معرفة واضحة من الماضى، لكنها فشلت فى ابتكار مشهد سردى يمكن الطفلة من الانضمام للموضوع أو يمكنها من الإصغاء بسهولة.

الصياغة المشتركة فى عمر الأربعة والعشرين شهرًا

تضمنت مجموعة الصياغات المشتركة المزيد من الأدوار المختلفة للأم والطفل كما طورت الطفلة صياغة لماضيها توسع فى إضفائها على ذاتها، سمحت لها بالمشاركة بمعلومات ذات معنى لحوار من وجهة نظرها الشخصية. وعند استطاعة الطفلة فى هذه المرحلة المشاركة بمعلومات جديدة للسرد، فإنها لا تزال تتذكر بشكل تعاونى وبدون أسئلة الأم وتفسيراتها المساعدة لن تجد معلومات الطفلة سياقًا أو منظورًا وقتيًا أو معنى واضحًا داخل السياق الراهن.

يبين المثال التالى كيف يجعل الثنائى فى هذه المرحلة الحادثة الماضية قصة يمكن تكرارها. فيث التى أقامت من فترة قريبة عيد ميلادها الثانى تنغمس أكثر وأكثر فى السرد، وتتكرر القصة بتغير ضئيل فى الدور، ولكن حتى فى الحكى الأول تشارك فيث بجعل الأم تستمر مستخدمة أداة الربط الزمنية "وعندئذ".

فيث وأمها فى المطبخ تتحدثان عن دمية تدعى سنورك :

الأم : أحاول أن أعود بتفكيرى للوراء بالنسبة لسنورك. اشتريناه من متجر اللعب، أتذكرين ذهبنا إلى متجر اللعب ورأينا سنورك كبيرًا جدًا فى محل اللعب.

فيث : نراه ؟

الأم : ألا تذكرين ؟

فيث : نرى سنورك كبيرًا جدًا ؟

الأم : يجب أن أحكى لك عنه، كان هذا منذ وقت طويل، فيث ومامى ودادى كلنا ذهبنا إلى متجر اللعب ورأينا سنورك كبيرًا كبيرًا.

فيث : سنورك صغير ؟

الأم : وكان هناك سنورك صغير صغير.

فيث : سنورك صغير ؟

الأم : وكان هناك سنورك صغير، صغير وهل تذكرين ماذا كان يفعل سنورك الكبير ؟ سنورك الكبير كان يلوح لفيث.

فيث : وعندئذ ؟

الأم : وسنورك الصغير هل تعرفين ماذا فعل سنورك الصغير ؟

فيث : هه ؟

الأم : هذا السنورك الصغير تحدث إلى دادى وقال "سأذهب مع فيث".

فيث : وعندئذ ؟

الأم : وهكذا حينما غادرنا متجر اللعب، بعد ما شاهدنا كل اللعب، غادرنا متجر اللعب، نظر دادى فى جيبه ورأى سنورك، كان هناك! فأعطاه لفيث.

فيث : مرة أخرى

الأم : ذات يوم فيث ومامى ودادى كلنا ذهبنا ... إلى.... بائع اللعب ؟

فيث : متجر اللعب !

الأم : متجر اللعب ! وماذا رأينا ؟

فيث : سنورك كبير وسنورك صغير وواحد كبير، كبير وطائر صغير،صغير ،كبير

الأم : أوه ! ماذا كان سنورك الكبير والطائر الكبير يفعلان ؟

(فيث وأمها تلعبان لعبة الكلمات على كبير وصغير)

الأم : سنورك الصغير،هل تذكرين ماذا كان سنورك الصغير يفعل ؟ ماذا فعل ذلك السنورك الصغير ؟

فيث : تحدث إلى ، تحدث مع ... تحدث مع... ماما تريد المزيد من القهوة.

الأم : لا، شكرا ، أنا بالفعل أشرب عصيراً.

فيث : مامى احكى لى قصة عن متجر اللعب.

الأم : لا بأس ، ذات يوم فيث ومامى ودادى كلنا ذهبنا إلى متجر اللعب وعندما وصلنا هناك رأينا سنورك كبير وكان سنورك يلوح لك. كان هناك سنورك كبير وسنورك صغير.

فيث : سنورك تحدث إلى دادى

الأم : نعم وماذا قال سنورك الصغير؟

فيث : (مقلدة صوت سنورك) أريد الذهاب إلى... أريد الذهاب إلى.....

الأم : هه، وماذا حدث بعدما خرجنا من متجر اللعب؟ (فيث تريد اللعب بالماء وتبدأ فى مناقشة حول اللعب بالماء).

لتقدم هذه الأم السرد الذى بدأته بتيمة رئيسية" شراء سنورك من متجر اللعب "ربطته مباشرة كذكرى"تذكرين ؟"وقد أظهرت الطفلة اهتماماً لكنها لم تفهم أن تجربة الماضى يمكن حكيها، كما ركزت الأم على السرد فى شكل التذكر (ألا تذكرين؟ كان هذا منذ وقت طويل)، بعدما أرست الأم حينئذ مرحلة السرد، استطاعت فيث المشاركة ببعض المعلومات المناسبة (سنورك صغير) استمرت الأم تتابع وتزخرف، حافظت الطفلة على استمرار السرد(عندئذ) وأظهرت سيطرتها المتزايدة على السرد وأرادت أيضاً التدرب على القصة (مرة أخرى، مامى احكى لى قصة عن متجر اللعب).

على النقيض من ذلك والدة زاكارى الذى احتفل قريباً بعيد ميلاده الثانى، لم تعد المسرح لمشاركة طفلها، لكنها التزمت بصيغة بسيطة :

الأم : هل أخبرت سوزان عن حفلتك ؟

زاكارى : حفلة

الأم: هل أقمت حفلة ؟

زاكارى : نعم.

الأم : ما هى الأغنية التى غنوها لك ؟

زاكارى : عيد ميلاد سعيد.

الأم : نعم، كم كان عمرك فى الحفل ؟

زاكارى : صمم

الأم : كم عمرك.

زاكارى : سنتان.

الأم : سنتان ؟

زاكارى : نعم.

الأم : هل كان أصدقاؤك هناك ؟

زاكارى : نعم.

الأم : من كان فى حفلتك ؟

زاكارى : بات

الأم: من، بات ؟ من أيضًا ؟

زاكارى : لى .

الأم : لى : من أيضًا ؟

زاكارى : بوبى .

الأم : بوبى ومن أيضًا ؟

زاكارى : لى.

الأم : لى ومن أيضًا ؟

زاكارى : با.

الأم : بابا ومن أيضًا ؟

زاكارى : لى.

الأم : من أيضًا ؟

زاكارى : بابا .

الأم : من أيضًا كان هناك ؟

زاكارى : لى.

الأم : هل كان هناك أى واحد من أصدقائك ؟

زاكارى : نعم.

الأم : من ؟

زاكارى : زاكارى

الأم : زاكارى ومن أيضًا ؟

زاكارى : بابا

هذه الأم بدلا من نسج سرد من إجابات أبنها، استمرت تحاول ببساطة استخلاص معلومات. حين لم تقدم أسئلتها الإجابات التى تبحث عنها استمرت تواصل، وردا على ذلك بدأ الطفل يكرر المعلومات نفسها مرات ومرات، لكن ما أتى به من وصف رغم إنه اندمج بنجاح شديد فى بنية سؤال – جواب، إلا أن الصياغة المشتركة بالنسبة للحادثة الماضية وصلت إلى أدنى درجة.

الصياغة المشتركة فى عمر الثلاثين شهرًا

تبدو الصياغة المشتركة فى المجموعات التى يبلغ عمرها ثلاثين شهرًا-مختلفة إلى حد ما عما كانت عليه فى مجموعات المرحلة السابقة، فكانت الطفلة أكثر مساهمة فى الثنائيات التى أنجزت صياغة مشتركة ناجحة، وقامت الأم بصياغة وحث بنسبة أقل مع زيادة الأسئلة المباشرة، وغالبًا ما أضافت الطفلة معلومات لم تكن بالفعل لدى الأم واستخدمت زمن الفعل الماضى صحيحًا.

موللى التى تجاوزت لتوها الثلاثين شهرًا تناقش أمها أول ليلة تقضيها فى سريرها الجديد، ويبدو تعبيرها عن الحادثة متبلورًا بما يكفى للسماح لها بتقديم معلومات لوالدتها، رغم أن سؤال الأم يؤدى إلى معلومات قد لا تتضمنها موللى فى تعبيرها الشخصى :

موللى : وأين وضعتها ؟ (البطانية)

الأم : حسنًا. وضعتها فى الدولاب لأننى - موللى نامت فى سريرها ليلة البارحة.

موللى : لا، وقد سقطت

الأم : تدحرجت ، وأنت ، هل أنت ، متى تدحرجت من ذلك السرير ؟

موللى : أنا فقط ، بالداخل أنا فقط نمت على ، على ، علِى السجادة.

الأم : لكن هل تدحرجت من على ذلك السرير فى منتصف الليل أم فى الصباح ؟

موللى : فى ، فى ، فى داخل منتصف الليل.

الأم : حقًا ؟ لماذا لم تناديني ؟ كنت أتيت إليك وأعدتك فوقه، كان عليك أن تناديني. هل أوجعك ؟

موللى : لا، لم يوجعنى.

الأم : أوه، عظيم.

موللى : أعرف، لكننى نمت على الأرض مع أختى وأنا.

بالإضـافة إلى مقـدرة الثنائى على مناقشـة الماضى، من الممتع أن نذكر مـحـاولة مـوللى وضـع السـقوط فى زمن، حسب طلب أمـها مما أظهر مسـتوى جديدًا من طلبات الأم ووضـعًـا جديداً للمـهارات التى يجب على الطفلة الوصـول إليـهـا فى مـحـاولتـهـا الاستغراق فى الذكريات مثل الشـخص البالغ، وهذه الطفلة مثل كثير من الأطفال فى سنها وبالإضافة لإنجاز مستوى جديد من التذكر تضيف مـواد خيالية لسردها، فهى فى الواقع ليس لديها أخ، بين هذا الميل من الأطفال لادخال مـادة خيـاليـة فى سـردهم لسيرهـم الذاتية أنه فى الوقت الذى يصل فيه الأطفال لثلاثين شـهرا يضفون على ذاتهم مفهوم أن الماضى كمادة لقصة من الممكن أن يدمجوا فيها كل أنوا ع المعلومات.

عودة للسؤال السـابق عن المزج بين الواقع والخيال، رسمت محادثة مـوللى وأمها ذلك فى بيانهما من البداية، ومزج الواقع مع الخيال علامة على أن الأطفال فى الثالثة من العـمـر ينظمـون كل أنوا ع التـجـارب فـى إطار سـردى وسـيـأتى الفـصـل بين هذين النوعين من التجارب إلى نموذجين من القصص فيما بعد من خلال التطور.

كان الأطفـال البـالغون ثلاثين شـهراً وأمـهـاتهم بشكل عـام أكثر قدرة على التـقـاط حدث أو جـزء منه ووصـفـه بالتـفصـيل وذكـر الزمن والمكان والمشـاعر، أكثر من مـجـرد تعـديد أشكال مـبـعـثـرة من الحـادثة. وربما يظهـر هذا قـدرة الطفل المتزايدة على ذكـر مـحـور حـدث مـعين أو حـتى بدون مـسـاعدة بمـزيد من الوصـف. وفى الواقع فـإن إحدى طرق تحـديد سـمـات التطور المبكر للسرد هـى التـحـول من الوصـف العريض والسطحى لسرد أكثر تحديداً لكن أعمق.

من الـممكن النظر إلى المحـادثات المبكرة بين الطفل والأم عن الماضـى كنـوع من المشاركة التى يتعـاون كل مسـاهم فيهـا مـع الآخر. ويتـغـير التـوازن ومسئوليات الشريك تبعًا لعمر الطفل، ففى البداية ترتبط الأم والطفل فى نشـاط مشترك لا يكون للطفل دور مميز فيه، ويتضـمن التناسق فى هذا الطور المبكر انتباهًا مشتركًا للماضى، ومـع الوقت يظهـر التناسق نفسه من خلال الحوارات الشـفـهـيـة التى يمكن لكل المشـاركين المسـاعدة من خـلالـهـا فى بنـاء سـرد عن تجـربة المـاضى ، وتكشـف بعض المحـادثات عن ترجـمـة مشتركة متفق عليها للمـاضـى، بينما تكشف محادثات أخرى خـاصة مع الأطفال الأكبر سنًا عن ترجمة للماضى يطورهـا الثنائى.

الاختلافات الفردية فى الصياغة المشتركة

تحدث الصياغة المشتركة فى الثنائيات عندما تؤكد الأم الاستغراق فى الذكريات كنشاط ممتع ومهم، أى أن المشاركة فى السرد وصياغة حادثة من الماضى بشكل مشترك تحدث عادة عندما تكون الأم هى التى تركز على الحديث من الماضى فى حد ذاته. ولا تدهشنا استطاعة الطفل القيام بدوره فى الأداء المشترك فقط إذا كان له أم ترغب فى تأسيس مسرح يمكن للعمل التعاونى الوجود عليه.

غالبا ما تشير الثنائيات المستغرقة فى الذكريات إلى الماضى وعلى مدى طويل، وتتضمن أوصافهم عادة تفاصيل جديرة بالاعتبار وعديداً من الحوارات، ومع ذلك فمن المثير للدهشة أن رواياتهم لتجارب الماضى تخدم غرضاً فى حد ذاتها، كما لو كانوا يقولون "دعونا نتحدث عن الماضى، دعونا نستغرق فى الذكريات معًا" حدث هذا بفاعلية حين ناقشت شارلوت وأمها خدشها، أو مناقشة فيث وأمها موضوع سنورك.

تشير البنية التى تستخدمها الأمهات المستغرقة فى الذكريات إلى الماضى متبوعًا بنموذج يتفق تطوريًا مع قدرات الطفل المتغيرة، فحين كانت شارلوت بين ١٩ ، ٢١ شهراً سيطر المونولوج أو البنية المسبقة على أسلوب أمها، فى الوقت الذى وصلت فيه شارلوت ٢٢ شهراً، سيطرت على إشارات الأم أسئلة معرفية وأسئلة نعم أو لا، وفى الوقت الذى احتفلت فيه شارلوت بعيد ميلادها الثانى تضمنت محادثات الأم المزيد من الأسئلة عن معلومات محددة.

كانت الثنائيات المتذكرة عمليًا على النقيض من ذلك تتحدث عن الماضى أساسًا فى خدمة نشاط مستمر، كانت الرسالة إلى الطفل فى الواقع هكذا: تكمن فائدة الماضى فى توضيح الحاضر أو الإضافة إليه. قالت أم لطفلتها: "هنا، عليك أن تضعى قطعة المكعبات هنا، هل تذكرين كيف وضحت لك ذلك بالأمس؟" بالمقارنة مع الثنائيات المستغرقة فى الذكريات أشارت الثنائيات المتذكرة عمليًا إلى تجارب الماضى بشكل أقل تكرارا وتضمنت مناقشاتهم تغيرات أقل وأوصافهم أكثر اختصاراً وأقل تفاصيل.

هل هذا الاختلاف الأسلوبى فى سبب وكيفية الكلام عن الماضى له أى مغزى فى تطور الوعى السردى عند الأطفال؟ أم أنه يتلاشى سريعًا؟ كان من أطرف الاكتشافات

فى هذه الدراسة تحليل الشرائط الأخيرة لأربعة ثنائيات استغرقت دراستها فترة تجاوزت ستة شهور، وفى تحليل لمشاركة طفل داخل الثمانية عشر ثنائيًا (أم - طفل) التى سجلناها مرة واحدة، أن الأطفال فى الثنائيات المستغرقة فى الذكريات كانوا أكثر قدرة فى الاعتماد على أنفسهم فى المشاركة بالمعلومات فى المحادثات بمجرد تجاوزهم عيد ميلادهم الثانى عن الأطفال فى الثنائيات العملية التذكر. افترضت هذه النتائج أنه عند اندماج الأمهات والأطفال فى الكلام عن الماضى بطريقة ثرية، وفى حد ذاته، يظهر الأطفال الصغار قدرة جميلة وميلا نحو تقديم معلومات مستقلة فى هذه المحادثات.

تبين هذه النتيجة العلاقة المتينة والثرية بين الأعضاء المتعاونين، ويوضح أسلوب الكلام المزخرف المتكرر أن الأعمال التذكرية المشتركة أداة فعالة لمساعدة الطفل فى إضفاء أشكال من كلام الذاكرة على ذاته فى الثنائيات التى لم يكن فيها كلام الذاكرة موضوعًا للتطور والتعاون بشكل واضح رغم إمكانية العثور عليه فى أشكال بديلة من الكلام والتفاعل.

هل تستمر هذه الاختلافات وأسلوب الكلام عن الماضى فيما وراء الطفولة المبكرة؟ سجلنا قصصًا يحكيها الأطفال أحدهم للآخر فى الحضانة، وبعض هؤلاء الذين لم يصلوا إلى سن المدرسة ممن تتراوح أعمارهم بين ٣ -٥ سنوات، ولاحظنا تطور أسلوب الاستغراق فى الذكريات عند البعض، واستخدم آخرون أسلوب التذكر العملى عند حديثهم عن تجارب الماضى. لم نر هؤلاء الذين لم يصلوا إلى سن المدرسة بصحبة والديهم، لذلك لا نستطيع القول بشكل مؤكد عما إذا كان أسلوب الأطفال فى الكلام عن الماضى مع أصدقائهم يتطابق دائمًا مع الأسلوب الذى يستخدمونه داخل منازلهم عند حديثهم مع والديهم، لكن ملاحظاتنا تفترض أن الأسلوبين اللذين حددناهما يعتبران طريقة شائعة ونافعة لتحديد خصائص الاختلاف عند الأطفال من واحد للآخر فى الطريقة التى يتكلمون بها عن الماضى، فمثلا، أظهر بحث حديث أن الأطفال الذين يشعرون بالخجل قبل سن المدرسة يستخدمون أسلوب التذكر العملى بينما يستخدم الأطفال المتبسطون أسلوب الاستغراق فى الذكريات.

تعلم حكى النوع الصحيح من القصة

يتعلم الأطفال كيف يحكون قصصًا عن التجربة الشخصية فى سياق تفاعل اجتماعى خاصة مع الوالدين وربما مع أفراد آخرين من العائلة، وكما رأينا فإن ذلك التفاعل الاجتماعى لا يمثل السياق عند القصاصين الصغار فقط ولكنه يمثل الوسيلة الأساسية التى يصبح بها الأطفال قصاصين، وإحدى نقاط القوة فى هذا الرأى أنه يوضح كيفية تعلم الأطفال حكى قصص تلقى تقديرًا من مجتمعهم الصغير.

توصلت الأبحاث فى الطبيعة التعاونية للكلام المبكر عن الماضى أن الأطفال لديهم الفرصة ليضفوا على أنفسهم أساليب الأسرة للسرد الصحيح من البداية، فالأطفال يسمعون باستمرار قصصًا تحكى، وبعض الأحيان يحكى لهم آباؤهم قصصًا، وفى أوقات أخرى يسمعون الوالدين والأقرباء وبالغين آخرين يحكون لبعضهم البعض قصصًا.

فى أول سنتين أو ثلاث من عمر الطفل يكون للأم دور كبير فى التعاون معه، فتساعده دائمًا فى طرق الكلام. أوضحت كاثرين سنو أن هذا ليس بسيطًا لأن الوالدين يريدان أن يكونا مدرسين جيدين، بل لأنهما يتكلمان مع الشريك المحتمل لحوار المستقبل. فعندما يصبح طفلك متحدثًا قديرًا ستحصلين على المكافأة – شخص تستطيعين الحديث معه.

لكن بعد ما يصبح الطفل ماهرًا بحق (قادرًا على توصيل رغباته واحتياجاته، قادرًا على فهم التعليمات) تتغير طبيعة اللغة بين الأم والطفل من طبيعة المدرس الخصوصى أو رئيس مهنة إلى تفاعل أقل تركيزًا وأكثر مساحة. يعتمد الأطفال فى السن من ٣ إلى ٧ سنين على أنفسهم أكثر وربما يضطرون إلى القيام بمجهود أكبر للفت أنظار الكبار المحيطين بهم، فهم بالإضافة إلى المهارات الأخرى يحتاجون للتفوق فى حكى النوع الصحيح من القصة وينطبق الشيء نفسه على الحياة التى تبدأ بالنسبة لبعض الأطفال بين ٣ : ٥ سنين من العمر.

وهكذا مثلا يجب على الأطفال الصغار أن يتعلموا كيف يبدأون قصصهم . هل عليهم أن يبدأوا بـ "فى سالف العصر" أو "هل تعرف ماذا حدث لى ؟" أم يقفزوا

فقط فى القصة بسطر افتتاحى مثل "عثر جورج على صديقه فى المنتزه"؟ يحتاج الأطفال إلى أن يتعلموا متى يحكون قصة، ماذا يضعون فيها، وما هى أفضل طريقة لحكايتها، هل سيتناولون قصة بأبسط سطور ممكنة، أم سيحكون قصصًا متقنة ومعقدة، هل يحدد مغزى القصة ما يقال، أم مستوى المهارة أم وضع اهتمام المستمع فى الأهمية الأولى ؟

يقدم الأطفال أنفسهم أحيانا مخزونًا ضمنيًا وصريحًا أحدهم للآخر عما يجعل القصة جيدة وما يجعلها أفضل وما هم أكثر رغبة فى سماعه، يحدث هذا ضمنيًا خلال الأسئلة التى يسألونها والإضافات التى يضيفها كل منهم على قصة الآخر.

جاك : ذهبت إلى السينما أمس مع جليستى.

هنى : هل كان فيلمًا مرعبًا.

جاك : نعم، كان مرعبًا بحق.

هنرى : حسنًا، مثل، مثل، هل كان شيئًا مثل دراكولا أو جريمة قتل أو شيئًا من هذا القبيل ؟

هنرى يجعل جاك من خلال أسئلته يعرف ما هو المثير فى سماعه عن السينما. أوضحت أليسون بريس أن الأطفال يتصرفون كنقاد صرحاء أحدهم مع الآخر، ويعلقون مثلا فى قول الحقيقة أو الاحتمال عن شىء يحكى فى قصة. يبدأ الأطفال قبل سن المدرسة فى فعل بعض الأشياء مع بعضهم البعض كالتى يفعلها الوالدان معهم.

عندما يغامر الأطفال بالخروج إلى المدرسة والمجتمع الأكبر ربما يبدأون فى مواجهة معايير جديدة لتكوين قصة جيدة. تصف شيرلى برايس هيث فى دراسة لمجتمعين متجاورين فى الجنوب هما رودفيل وتراكتون (نوقشتا فى الفصل الثانى) كيف أن أطفال المجموعتين عند ذهابهم إلى المدرسة يواجهون وضعًا جديدًا للمعايير واعتبارات يعتد بها فى تكوين قصة.

حين تقول مدرسة الصف الأول فى تقديمها لوحدة دراسات اجتماعية عن مساعدى المجتمع: "والآن كلنا نعرف قصة ما عن وظيفة رجل الشرطة" تستحضر للأطفال صورًا مختلفة وقصصًا عن رجال الشرطة لكن مفهوم القصة السائدة فى سياق هذه

المدرسة يشير إلى سرد واقعى للأحداث مرتبط برجال الشرطة. وتتبعًا لنمط منازلهم قد يفهم أطفال رودفيل تلك القصة مثل "الحكى عن" رجل الشرطة أو رواية فشله فى تتبع قواعد معينة بينما يتوقع أطفال تراكتون قصصًا عن رجل الشرطة ليبالغوا فى وصف الحقائق ويستمتعوا بالدعابة واللعب بالألفاظ.

الأطفال أنفسهم فى هذه المجتمعات على وعى باختلاف مستويات الكبار فى القصص، هاهما طفلتان من رودفيل فى السابعة من العمر تحكيان قصصًا فى الأتوبيس وهما عائدتان للمنزل.

سالى : تلك القصص التى حكيتها الآن، تعرفين أنها ليست صحيحة.

وندى : أنا لا أحكى قصة، أنا أحكى النوع الذى تتحدث عنه ميس ووش، (مدرستها)

سالى : ماما لن تسمح لك بقراءة كيندا، أسفة أنت تعرفين ذلك أفضل منى.

وندى : ما الذى يجعلك ثائرة هكذا؟ ماما تعرف أننا لدينا قصة كيندا وكل القصص الأخرى التى نأخذها فى المدرسة . إنها مختلفة (تنظر إلى سالى) وأنت تعرفين ذلك.

سالى: من الأفضل أن تعرف ماما ذلك، آه لو أمسكت بك تفعلين مثل هذا الشىء.

لا ينتهى تطور القص فى عمر ما قبل المدرسة، لكن البذور تكمن فى السنوات الثلاثة الأولى من العمر وتكون حاسمة فى الكلام عن الماضى حيث تتفتح أزهار السرد، يتعلم الأطفال فى هذا الطور المبكر ما يشير إلى الماضى ويضفون على ذواتهم قيم الوالدين والمجتمع عن أين ولماذا وكيف يحكون قصصًا .

يكتسب الأطفال بين سن الخامسة والعاشرة قدرة تامة على التتابع بوضوح وبمهارة إذا تطلب الأمر، فيصفون الأحداث بطريقة منطقية توصل السبب والنتيجة منبثقة من حبكة لإضافة التوضيح أو التفاصيل ثم عودة مرة أخرى للحبكة الأساسية وتضمين تعليق إبداعى واضح فى قصصهم، ويظهر كثير من أشكال تطور السرد فى

كل الظروف تقريبًا كوظيفة للمعرفة العامة والتنمية اللغوية، وهذا لأن الأطفال عمومًا يصبحون أكثر منطقية ويعرفون العلاقة بين السبب والنتيجة، ويصبحون أكثر وعيًا بالحاجة للحكى عن حادثة كما وقعت بالفعل ويميزون أكثر الاختلافات المحتملة بين رواية "موضوعية" لحادثة وبين تفسيراتهم لها.

الأقل شيوعًا بعد سن الثالثة هو لماذا وكيف يبدأ بعض الأطفال فى حب رواية القصص، بينما يفقد أطفال آخرون استمرار الاهتمام والثقة فى رواية القصص، فالمفترض أن معظم الأطفال فى ظل الظروف الصحيحة يستطيعون إنجاز كل الأشياء الضرورية لصياغة قصة صحيحة حتى وإن كانت مملة، لكن يلجأ عدد أقل من الأطفال للقص كوسيلة أساسية لتوصيل تجربة وأفكار شخصية.

الفصل السادس

تنمية صوت سردى

جدتى تبلغ خمسة وثمانين عامًا وصوتها كخلية نحل
ووالدتى
كأرض المنفى
أود لو أتشاجر مع والدى،
لكننى بالكاد
أراه
إخوتى وأختى
جميعهم كدمات فى جسد العائلة
قطى شىء مختلف تمامًا
لا يعض ولا يلدغ
لكن حين تسوء الأمور
وتنتابه قوة عارمة
أنا دائمًا أذهب إلى قطى
لأنه يعرف أين هو.

أمى جميلة جدًا. أحب أن أقبلها وأعانقها
حين أكون فى المدرسة أشتاق إليها.

كل من هاتين الفقرتين كتبهما طفل فى التاسعة عن أفراد عائلته وكلتاهما كتبت بناء على طلب المدرس، وهذا هو الشئ الوحيد الذى تشتركان فيه، فالأولى عاطفية وذات طبيعة خاصة والثانية خفيفة وأكثر تقليدية. فى الأولى صوت شخصى قوى وإيقاع معين وصور خيالية خاصة تتوافق مع المشاعر المعبر عنها، أما الثانية فيمكن أن يكتبها أطفال كثيرون. وقد ينزع الباحثون نحو التركيز بشكل كامل على بناء القصص، فيعيرون قليلاً من الانتباه لنوع اللغة المتواضعة والصور الهزلية والتعبيرات الشخصية التى تلقى تقييمًا من العديد من المدرسين. ومهما تكن تلك المهارات وتنوع الأسلوب واختيار المفردات والتوكيد والحذف فإنها فى غاية الأهمية بالنسبة لسرد الأطفال من الناحية الجمالية ومن ناحية ما تعنيه قصة الطفل وما تقوله لنا.

تقع قوة اللغة فى حكيها لنا عن حياتنا فى فروقها الطفيفة، وهذا ما عنته الروائية جورج إليوت عند استنكارها استخدام اللغة المترفع والتقليدى فى سرد الراوية :

> **إن لغة تخلو من الشك ومن بعض المصطلحات والصيغ المركبة والوميض المتقطع للعديد من المعانى الملونة والألفاظ المهجورة "التى تعبر عن السنوات المنسية" لهى لغة بريئة من كل الروائع وخالية من الجرس تحقق هدف التواصل فى سرعة وإتقان مثل معادلات الجبر. ربما تكون لغتك أداة متقنة للتعبير العلمى، لكنها لن تعبر أبدا عن الحياة التى تعنى أكثر من مجرد العلم.**

حين يشجع المدرسون كتابة الواجبات بطريقة النهايات المفتوحة، تنزع أسبابهم فى ذلك ببساطة نحو جعل العملية أكثر متعة للأطفال، وربما يقودهم ذلك لكتابة أفضل، أو للأمرين معًا. ولفترة طويلة استقبل التأثير السردى لاستخدام هذا النوع من التعبير اهتمامًا أقل جدية من علماء النفس، لكن فى نموذجى الكتابة الحرة السابقين الصادرين عن طفلين فى التاسعة، لم تكن الأولى أكثر من مجرد قراءة مسلية فحسب لكنها مفعمة بالحياة ومليئة بالصور الحية والمعلومات، بدا أن المؤلف يعبر عن نفسه وعن شعوره بصفاء وقوة أكثر من الطفل الثانى، فهو أكثر قدرة على صياغة معنى معين وعلى توصيل هذا المعنى، وهذا يؤثر فيه نفسيًا فى كل المواقف التى يصوغ فيها قصته وينقلها لغيره، وكذلك على المدى البعيد فيما يتعلق بعملية التنمية لفهم الذات

ومشاركة هذا الفهم مع الآخرين. هذا النوع من الكتابة فى هذه القصيدة لم يحدث مصادفة خاصة فى الوقت الذى يلتزم فيه الأطفال بطرق المدرسة التقليدية كمعظم أطفال التاسعة.

زرت فصلا فى الصف الثانى الابتدائى فى مدرسة فوجدت كل طفل وطفلة قد علق صورة ظلية لنفسه، ولصقوا مجموعة من الصور من المجلات يشعرون كذلك أنها تعبر عنهم، وكتب كل طفل أسفل صورته وصفًا لنفسه فى شكل لغز، والمقصود من الفكرة أن أى أب يدخل إلى الفصل فى زيارة مسائية يستطيع تخمين أن البروفيل والقصيدة يخصان ابنه أو ابنته. كانت أغلب الألغاز هكذا: "عيناى زرقاوان/ شعرى بنى، أحب أيس كريم الفراولة / فمن أنا ؟" أو "لدى بقع من النمش/ أسكن قرب البحيرة / أحب لعب كرة السلة/ فمن أنا ؟" وكانت هناك واحدة بين الألغاز: "أنا ثرثار / اسمى كابتن زينك/ ذكى/خمن من أنا؟" لماذا يستخدم طفل ما لغة أكثر أصالة وبطريقة معبرة بينما جميع الأطفال فى الفصل نفسه ومفروض عليهم الواجب نفسه ؟ لأن هذا الطفل لديه صوته السردى الخاص به وتفرده واضح وقوى. كيف تم الأمر بهذا الشكل ؟

طفلة تزمع الاختيار بين الحلوى المختلفة الألوان، تنحنى نحو الحلوى وتقول: "أعطنى الحححححمممرررراء." فقط عليها أن تقول: أعطنى الحمراء." لكنها لم تفعل فجعلت من طلبها أكثر من مجرد شراء بسيط أو صريح، جعلته تعبيراً عن نفسها وعن تجربتها فى الواقع تماماً كأداة لإنجاز عملية الشراء.

تحدثنا فى الفصل الخامس عن أصول عملية القص: كيف ومتى تبدأ، كيف تنمو، وما هو الدور الذى يلعبه الوالدان فى تنميتها؟ حيث يتلقى الأطفال فى وقت مبكر رسائل مختلفة عما يصنع القصة الجيدة، وغالبًا يستقبلون هذه الرسائل بدهشة، ولا يتعلم الأطفال فقط متى يحكون قصة وأى نوع من القصة يحكون، لكنهم يتعلمون كذلك كيف يحكونها، وينبع جزء من"كيف" من مشاركة القيم والعادات الثقافية (مثل النوع الذى وصفته شيرلى بريس هيث) لكن بعض الأشكال أكثر تفرداً شخصياً وتنبع من الخبرات الفردية للطفل، أى القصص تعرفّ عليها وأيها لاقى تشجيعًا من الآخرين على كتابته.

ما هو الصوت السردى

يشير صوت السرد إلى الفكرة الشائعة القائلة بأن كل قصة يعبر عنها من خلال منظور شخصى ومن خلال استخدام تقنية معينة ولغة معينة، فحديث الشخص واللغة التى يستخدمها تعطى الأحداث والأفكار التى يصفها الشكل واللون والضوء، أما الأسلوب والشكل الأدبى الذى يحكى قصته من خلالهما يعبران عمن يكون كفرد مميز تماما مثلما يعبران عن تكيفه مع ثقافته، طبقًا لما قاله المنظر الأدبى العبقرى ميخائيل باختين هنا وسيط اتصالى يعبر عن العمليات النفسية والأداة التى يعبر من خلالها تشكل العمليات النفسية وإنتاجها. يشير تلاميذ باختين إلى هذه الفكرة على أنها "الشخصية المتكلمة والوعى المتكلم."

يمكنك السؤال فى أى سرد: من يحكى القصة؟ ما علاقته بالأحداث الموصوفة؟ ما شعوره إزاء تلك الأحداث؟ وفى بعض الكتب مثل **ديفيد كوبر فيلد**، قاص الرواية هو نفسه البطل. والسؤال فى قصة كتلك يكون دائمًا، أين يوجد المؤلف فى هذا الكتاب؟ هل صوت ديكنز هو نفسه صوت كوبر فيلد؟ فى كتب أخرى، يتخفى الراوى ويظهر أكثر موضوعية، كما فى روايات جين أوستين، حيث تتشكل شخصية الراوى ووجهة نظره من خلال النغمة والصور الجمالية. وغالبًا يظهر المعنى الرئيسى للأحداث الموصوفة ببساطة. يمكنك لصفحات أن تنسى وجود مؤلف يسيطر على الوصف ثم تحدث انعطافات فى الأحداث أو اللغة ربما تذكرك فجأة أن هذا خيال شخص أكثر من كونه مجموعة أحداث موضوعية، لذلك هناك دائما سؤال عن الصوت السردى وهو: من يروى القصة؟ وهذا يؤدى إلى سؤال آخر: ما هى صفات ذلك الصوت؟ أى ما هى صفات اللغة والإيقاع والإحساس التى تصل عبر حكى القصة؟

مفهوم الصوت فى علم النفس هو القوة الفعالة التى تأتى من شخص مجهول يستخدم المجاز فى الشعور النفسى وصوت السرد حيث يشير إلى الوسيط الذى ينقل التجربة والأفكار، لكنها تتشارك مع بعض سمات "الصوت" المستخدم فى الشعور الطبيعى، أى الأصوات الناتجة عن أحبالنا الصوتية وهو مثل الصوت الطبيعى له بعض السمات لا يسيطر المرء عليها (إذا كنت امرأة يكون صوتك ذا طبقات أحد من الرجل)،

وتعكس بعض أشكال صوتك التجربة والبيئة بطرق لا تخضع لسيطرة مرنة أو مباشرة (إذا كنت مدخنًا يكون صوتك أجش، عندما تجرى طويلا سيلهث صوتك وهكذا) ، وبعض أشكال الصوت تكون نتاج اللحظة ، وقد تكون تحت سيطرتك أو لا تكون ويمكنك عادة المحافظة على صوتك هادئًا ولكن هذا لا يحدث دائماً، يمكنك تغيير درجة صوتك فترفعه أو تنعم طريقة نطقك.

الشىء نفسه حقيقى بالنسبة لحكى القصة، فبعض السمات التى تحكى بها القصة تكون نتيجة لأشياء لا تملك سيطرة كاملة على توجهها مثل جنسك وعمرك وتجاربك وغالبًا مفاهيمك الثقافية العميقة. وبعض سمات كيفية حكايتك للقصة تكون نتيجة لتجارب حياتك الشخصية مع حكى القصص، بغض النظر عما إذا كنت قد تلقيت تدريبًا فى تنوع صيغ السرد وتشجيعًا على حكى القصص بطريقتك الخاصة، وبغض النظر عما إذا كنت قد تلقيت تصويبًا مرارًا وتعلمت الإجابة على أسئلة شديدة التحديد خاصة بتجارب ماضيك، وبغض النظر عما إذا كنت لاقيت استحسانًا لابتكار كلمات واستخدام كلمات بطرق جديدة، وتتأثر بعض أشكال كيفية روايتك للقصة بالموقف المباشر: هل طلب منك الحديث عن شىء ما يثير اهتمامك؟ هل لديك جمهور مصغ؟ كيف بدأت رواية القصة؟ ما هى القصص الأخرى التى رويت؟

يتكون الصوت السردى من مجموعة محددة من السمات تخلق الطريقة التى تحكى بها القصة. فمن الممكن لنفس المضمون أن يحكى بطرق كثيرة مختلفة. بهذا يتخذ معانى مختلفة تماماً. ومن خلال الصوت السردى يدرك المرء مميزات قصة غيره، ومن خلال صوت سردى أصيل يمكن المرء أن يستطيع حقًا التعبير عن نفسه. وربما يكون هذا هو سبب معاناة الأطفال الذين يتعلمون بلغة غير لغتهم الأصلية ، فلا يجدون فقط صعوبة فى أداء واجبات القراءة والكتابة اليومية المكلفين بها كما فى التعليمات الموجودة فى نصوص الكتاب بل بما لا يقدرون على التعبير عن مشاعرهم الدفينة ومفهومهم عن ذاتهم من خلال اللغة الثانية.

ولأن هدفنا صوت سردى أصيل يحكى القصة بطريقة متسقة مع من يقوم بعملية السرد وعرض القصة، يعنى ذلك بالنسبة للأطفال نغمتهم ومنظورهم الذى يركزون عليه وكيف يعبرون عن تجاربهم كما يعتقدون فى أنفسهم.

تقدم بعض أنواع القصص ومواقف القص نفسها أكثر من غيرها بسبب قوة أو تميز الصوت الشخصى، فمثلا إذا كنت تقف فى محكمة تحكى ما تتذكره من حوادث المرور التى شهدتها، سيكون هناك نداء صغير أو احتمال وجود خصائص الصوت السردى الشخصى. ويفترض فى شهادة المحكمة أن تكون اللغة شفافة تعبر عن المعلومات فى أقصى درجات الموضوعية بشكل أساسى، فتصفية الصوت المميز وتفسير التجربة من خلال أفكار المرء الشخصية ومشاعره ومفاهيمه إعاقة وليست موضوعًا للاهتمام، وعلى الجانب الآخر تعتبر الذكريات مثيرة فقط للدرجة التى تصل بها من خلال الصوت الشخصى.

كيف تنسجم قصص الأطفال مع هذه الخطة الخاصة بالتميز؟ يبدأ معظم الأطفال حقل سردهم بإدراك ثرى لصوتهم الشخصى، كما اقترحت فى مناقشة السير الذاتية للأطفال، إن العلاقة الحميمة بين اللغة المبكرة والتجربة تسمح لهم بتوصيل ما جربوه بشكل مباشر غير عادى. حقيقة أن رواة القصص الصغار ينغمسون فى علاقة حب مع عالم الكلمات النشيط الجديد، بمعنى أنهم إذا لاقوا تشجيعًا بأقل قدر سيستمتعون بالكلمات التى يستخدمونها ويتلهفون على تجربة كلمات أخرى جديدة، ويسهل على الشخص البالغ أن ينسى النشوة التى يحصل عليها الطفل الصغير لاكتشافه أن كل شىء له اسم ومن الممكن للكلمات أن توضع معًا فى تركيبات لا نهائية تقريبًا لتعنى أشياء جديدة، وأنه يمكنك الحصول على الأشياء بالكلمات ويمكنك التعبير عن شعورك بالكلمات ويمكنك التأثير بالكلمات فى شعور الآخرين وسيكون لحضورك وزن أكثر فى حجرة مع غيرك إذا استطعت استخدام الكلمات. فلا عجب أن يشعر متعلمو اللغة الصغار بالمرح والزهو وهم ينطقون "إنه كلب كبير" أريد المزيد من اللبن"، "أغسل وجهى، أغسل وجهى، أغسل وجهى"، وما إلى ذلك.

ويعبر الأطفال عن حماسهم غالبًا بأجسادهم بالإضافة للكلمات، كما أشارت كلاوديا لويس: "قالت بياجيت أنك إذ تسكت لسان طفل معناه إسكات تفكيره، ونحن نضيف أنك حين تشل حركة جسده معناه إسكات لغته وتفكيره." وتصف لويس الطريقة التى يقفز بها الأطفال فى لعبة الدائرة وهم يتلون قصائدهم وقصصهم مصحوبة بحركات أجسادهم سواء كانت حركات كبيرة أو صغيرة. تلك الظاهرة التى يتحدث

عنها ديفيد ماكنيل من منظور مختلف حيث يبين أن الأطفال يستخدمون الإشارة لنقل مستوى ثان من النص لا يدخل ضمن نطاق الكلمات الملفوظة. وهذا الاندماج بين التعبير الحركي ومعنى الكلمة يمنح الطفل قوة فنية دافعة مع اللغة ويحمله إلى حالة من السعادة الواضحة في استخدام الكلمات نفسها. فالأطفال يسعدون بالعلاقات بين الشكل والمعنى، والصوت والإحساس وهذا سبب استخدامهم القافية والجناس والتورية وابتكار كلمات، وسبب قولهم أأأح ح ح م م م ررر بدلا من قول أحمر.

أصر ابن أحد أصدقائنا البالغ من العمر أربع سنوات، بعد عودته من رحلة إلى أورلاندو أنهم يشيرون إلى ديزني وورلد على أنها جاجا دووجاجا ومنذ وقت قريب قال الطفل نفسه لمدرسيه أن كل واحد كان كا دى دى أو كادو دو دو، وواصل ليشرح ذلك بأن هناك شيئًا ما تفعله بشعر رأسك وأضاف بطريقة توضيحية "أن الأشجار في الشتاء كا دى دى، لكنها في الصيف كادودو". الكلمات ساذجة ومختلفة، لكنها توضح أن ذلك الطفل البالغ أربع سنوات يشعر أن اللغة مرنة ومعبرة وممتعة، وملك له يستخدمها كما يشاء.

والتعبير الطبيعي أو الصوت عند الطفل الصغير جداً ليس كافيا في حد ذاته، فينبغي أن يأخذ شكلاً ليزدهر، هذا سبب وجود علم الجمال (الأسلوب، الجنس الأدبي، وما شابه)، ولسوء الحظ أثناء عملية تعلم الشكل غالبًا ما تضيع بعض اهتزازات اللغة عند استخدام الطفل الصغير لها، وعند النظر إلى الفروق بين الذكريات الشخصية للأطفال من سن الرابعة إلى السابعة والتاسعة يتضح شيئان ، يصبح كثير من الأطفال عند رواية القص أكثر تظاهرًا وأسوأ حالا ولذلك تصبح قصصهم أكثر طولا وتتابعًا وتفاصيلاً ومترابطة منطقيا، لكنها أيضا أقل إمتاعًا وأقل خصوصية. أما بالنسبة لسرد أطفال المدارس الأكبر سنا فعند تداعيات الذكريات الشخصية يتعرف المرء القليل عن حاكي القصة والمزيد عن الحادثة، خذ على سبيل المثال اثنتين من الذكريات الشخصية، الأولى كتبها طفل في الخامسة، والثانية كتبها طفل في التاسعة.

> **أحلى ذكرياتي هي سمكة استوائية، اصطدتها من بحيرة، أكلناها، اصطدتها بدودة، كان طعمها لذيذًا.**
>
> **أتذكر أننا أردنا صنع مركب في منزلنا، جاء النجار في الحال ومعه الخشب، أول شيء كان عليهم فتح الحائط ووضع الباب الزجاجي**

فيه. اليوم الثانى بدأوا يحفرون أربعة ثقوب كبيرة، كان عمقها أربعة أقدام. بعد ذلك وضعوا أعمدة كبيرة فى الثقوب وثبتوها! بالأسمنت. وفى اليوم التالى بدأوا عمل أرضيه المركب، صفت الألواح معًا كالزجزاج، وفى الحال تم إنجازه وصار مركبًا جميلا.

تعتبر هاتان القصتان مثلا على الفروق فى السرد عند هاتين المجموعتين المختلفتى الأعمار فى الثقافة الأمريكية. تشير الفروق إلى التطور بشكل ما، فعندما يصبح الأطفال أكبر سنًا، يكتسبون المقدرة على ترتيب الجمل الوصفية فيربط الوصف ترتيب الأفعال والعناصر داخل الحادثة، إنهم يصبحون أكثر قدرة على وصف حادثة ووصف أشياء بدقة فيقدمون شيئًا مفهومًا، يبدأون الوصف وينهونه بطريقة تجعل القارئ يعرف أنها بداية ونهاية. لكن هذه الفروق أيضا تطرح بعض الفقد فى الطريقة التى يحكى بها الأطفال الكبار القصص، فالقصة الثانية أكثر جفافًا، يحمل اكتمال ترابطها نوعًا من الركود فى عملية الوصف، أما الأولى فأكثر حيوية وأكثر تعبيرًا عن تجربة الذات. كيف إذن يمكننا تحديد سمات التعبير فى حكى القصة التى تحدث مع تقدم العمر؟

التطور ليس مرادفًا للتغير أو حتى للنضج لكنه يتضمن إعادة صياغة العمليات والسلوك التى تتبع طرق أو سياق معين وهذا يؤدى إلى اختلاف كيفى فى العملية وإنتاجها. ينظر علماء النفس إلى أية مجموعة تغيرات معطاة أو إعادة ترتيب كجزء من عملية التطور إذا كانت تؤدى إلى حالة نهاية محددة، أو نهايات تعكس المراحل أو المستويات المؤدية إليها.

والنهايات التى نحددها بالنسبة للسرد لها تأثير مهم على ما نراه كطريق لتطور عملية السرد عند الأطفال. يستخدم معظم أساتذة البحث التنموى النهايات المتضمنة فى سرد القص بشكل تقليدى على أنها المقدرة على تذكر الأحداث بدقة وبشكل كامل وتصويرها بطريقة منطقية تحدد بوضوح مشكلة أو موضوعًا دراميًا، هذه النهايات تقود الباحثين وغيرهم للنظر إلى سرد الأطفال الصغار من خلال هذه القدرات، ويبدو أن الأطفال تعوزهم تلك القدرات ويكتسبونها عندما يكبرون وأحيانا تكون هذه هى أيضًا السمات التى تلاقى تشجيعًا فى نظام مدارسنا.

وإذا عرفّنا النهايات أو حالة النهايات المثالية فى تنمية سرد القص على أنها القدرة على حكى القصص التى تصف وتصور التجربة لدى القارئ، مهما اختلف أسلوب السرد، فبالنظر لهذا الاختلاف فى وضع النهايات الذى يتميز بخصائص فى السرد، مثل أن يكون حيًا ومفعمًا نجد به دلائل مبكرة على تطور كامل يبقى إذا لم يتأثر الأطفال بالثقافة، فالبيئة التى ينشأ فيها الأطفال تنمى بعض أشكال السرد القصصى وتقلص أخرى.

ما هى نماذج العمليات الاجتماعية والتعليمية التى تؤثر فى تنمية واستخدام صوت السرد الشخصى عند الطفلة؟ أهم عمليتين هما نموذج الاستجابة التى تلقاها الطفلة من مستمعيها والقصص التى تحيط بها. يمكننا معرفة تأثير كل منهما بعمل قياسات صغيرة، لكن لسوء الحظ بينما يمكننا عمل مناقشة مقبولة ظاهريًا عن المدى الكبير للتأثيرات إلا أنه واقعيًا لم يتحر الأمر أى شخص بعناية، لأنه من الصعب القيام بذلك.

كيف يشكل المخزون الصوت السردى

كما وصفنا فى الفصل الرابع، يحب الأطفال الصغار حكى القصص مع آبائهم أكثر من حكيها لهم، فالذى يقوله الوالدان ويطلبانه يشكل الوصف الشفهى للماضى، ويمكنهم حين يكبرون صياغة ذكرياتهم الشخصية وقصصهم فى كلمات أكثر استقلالا عن الكبار. لكن الكبار يمكنهم كجمهور أن يظلوا ذوى تأثير بالغ على قصة الطفل. وما يقدمه الكبار كمخزون شفهى أوغير شفهى قد يشجع أولا يشجع فى تشكيل القصة فى اتجاهات معينة وفى تنمية سمات معينة من سماتها.

طفلة فى الثالثة من عمرها تحكى لوالدها عن حادثة تتذكرها منذ وقت طويل :

الطفلة : صعدنا جبلاً ورأينا ذئبًا !

الأب : حقًا ! ذئب ؟ لا أعتقد ذلك. لا توجد ذئاب قريبة من هنا. هل أنت متأكدة من أنك رأيت ذئبًا؟

الطفلة : أوه، نعم. ذئب كبير ضخم. وكان رماديكا وأسوديكا وأحمريكا.

الأب : تقصدين أن لونه رمادى وأسود. لا يمكن أن يكون الذئب لونه أحمر. لا توجد ذئاب حمراء.

هذا الأب يصغى بانتباه لمضمون قصة طفلته ويبين من خلال أسئلته كيف يقيمها بدقة، وعند تجاوبه مع وصفها، لا يلقى الأسئلة فحسب لكنه يغير الكلمات "رماديكا" إلى "رمادى" "أسوديكا" إلى "أسود" وهكذا قام بتفتيح قصتها من خلال سياق الإصغاء ، وإظهار الاهتمام ومن خلال هذا التفتيح قام بتعديل صوتها السردى.

فى بعض الأحيان يكون الكبار متلهفين على الحصول على المزيد من المعلومات أو نموذج محدد من المعلومات يظنون أن الأطفال سيقدمونها لهم، ومن الممكن لهذا أن يعيد توجيه أو يعوق القصة التى يزمع الطفل حكيها. نادى بول البالغ من العمر أربع سنوات على طفلة زميلة له فى الحضانة وقال لها: "ستيفانى، خمنى ماذا حدث؟ لقد ذهبت إلى ناشفيل تينيسى!!! لقد رأيت أقداماً كبيرة وهذه هى الأقدام الكبير (وأخرج يديه)" لم تتجاوب ستيفانى معه بسرعة لكنها أبدت اهتماماً بقصته وظلت واقفة بالقرب منه وهى تنظر إليه. قالت المدرسة بصوت عال "بول، ماذا رأيت أيضاً فى ناشفيل؟" لم يجب بول، فكررت المدرسة السؤال. عند هذا الحد أنطلق بول ليلحق ستيفانى التى كانت قد غادرت المكان عند تدخل المدرسة فى الحوار.

لا يمكنك بأية حال معرفة ما الذى كان سيحدث لهذه القصة لو لم تقاطعها المدرسة. لكن الواضح على أية حال أنها كانت مهتمة بجعل بول يتحدث عن أشياء أخرى رآها أو يعددها أكثر من التوسع فى وصفه للأقدام الكبيرة والتى يبدو أنها استحوذت على اهتمامه. لقد أدى تدخلها إلى وضع نهاية للقصة ووضع نهاية للتفاعل بين الطفلين.

يصور هذان المثلان التفاعل الطبيعى بين الكبار المهتمين والأطفال الذين يعرفونهم. وقد قام الباحثون باختيار تأثير المستمع على قصص الأطفال فى أوضاع مختلفة تحت سيطرة أكبر باستخدام شركاء الباحثين بدلا من الوالدين أو المدرسين. وفى دراسة رائعة لأنتونى بيليجرينى ولى جولدا بحثا فى تأثير أسئلة تجريبية متنوعة على استجابات الطفل السردية. بدأوا دراستهم بفرض أن الأطفال والكبار يقدمون مدخلا للعمل نفسه بتفسيرات مختلفة، فعندما يقول أحد البالغين : " حدثنى عن هذا

الحوت" ويشير إلى لوحة بها حوت مثلا، قد يفسر الطفل ذلك على أنه طلب للكلام عن اللوحة أكثر من الحوت ، بينما يأمل البالغ فى استخدام هذا السؤال كدعامة للانطلاق لكم من الصور عن مغامرة للحوت.

كان لدى بيليجرينى وجولدا سؤال بحثى للأولاد والبنات وهو أن يحكوا لهما قصصًا. فقد كانا مهتمين بشكل خاص بتحديد الطرق التى يشارك من خلالها الكبار والأطفال فى فهم ما يعنيه حكى قصة، لم يكتشفا فقط أن الأطفال يختلفون عن البالغ فى المستوى الأول فى صقل وتفسير الأعمال لكن مساعدتهما (التى لم تكن تدرى شيئًا عن الهدف الحقيقى للدراسة) عملت على تنوع أسئلتها فى الاستجابة للاختلافات بين فكرتها عن العمل وفكرة الطفل الخاصة كما ظهرت فى إجاباته. مثلا عندما أجابت طفلة إجابة غير سردية حينما طلب منها إخبار الباحثة عن بعض المكعبات، كانت الباحثة فى البداية مشاركة فى الحوار بنفس مستوى الطفلة :

الباحثة : لا بأس يا هيلدا، ماذا لدينا هنا؟ هل يمكنك أن تحكى لى قصة عن هذه الأشياء ؟

هيلدا : بناء من المكعبات.(دون أن تحدث الباحثة أو تنظر إليها)

الباحثة : هل يمكنك أن تخبرينى ماذا تفعلين ؟

هيلدا : (تهز رأسها نفيًا دون أن تنظر إلى الباحثة)

الباحثة : أنت تبنين برجًا، أليس كذلك؟

هيلدا : نعم.

الباحثة : تعالى نلعب أنت البناء وأنا المساعد.

فى مثل تلك المواقف يحتاج البالغ إلى دفعة قوية فى محاولة سحب الطفلة إلى تحديدها للعمل السردى، وعند حصول الطفلة على الثقة، تؤسس عالمًا مشتركًا من النشاط واللعب بينها وبين الشخص البالغ، وحين بدأت الباحثة تميل إلى أسئلة أكثر تحديداً أو أسئلة سردية أدت بدورها إلى التأثير على طبيعة القصة الناتجة.

وفى مثال آخر عن مدى قوة تأثير استجابات المستمع على قصص الطفل طلبت جيليان ماكنيم من بعض المدرسين قراءة قصص على أطفال مدرسة يبلغون الخامسة والسادسة من العمر ، ثم طلبت من الأطفال القيام بتمثيل القصص التى سمعوها ، فاكتشفت أن الأطفال متحمسون جداً لتمثيل قصصهم وأدى التفاعل الاجتماعى المحيط بمسرحة القصص لديهم إلى زيادة التعقيد والثراء فى إعادة حكايتهم للقصص (التذكر فى صورة جمهور يستجيب ويسأل وما إلى ذلك) وجهة نظرها أن السرد أولا وغالبًا أداة توصيل عند الأطفال الصغار تأكد بدفعهم لمسرحة القصص. أدى التفاوض الاجتماعى المتضمن فى هذه المسرحة إلى ما تسميه ماكنيم تنمية السرد التبادلى الذاتى فالعملية تتطور بين الأطفال أكثر من كونها داخل الأطفال فقط.

ذات ليلة على مائدة العشاء، بدأ أخان فى الخامسة والسابعة من العمر يمتعان والديهما بمغامراتهما فى لعب الماء فى المعسكر الصيفى ذلك اليوم :

سام : وعندئذ سرت إلى المنزل، وكنت مبتلا قليلا، شددت حبل الجردل ولم أعرفه لكن الجردل انقلب وانسكب الماء على أوستن.

وجون هنرى...

جيفين : دعنى أحكى هذا الجزء يا سام، ثم أتركك تحكى جزءك المفضل.

كان الولدان يحكيان القصة معا كفريق، يتفاوضان على أجزائها وهما يواصلان، لكن الشىء المدهش أن سؤالا من والدهما غيرّ بؤرة القصة. وحين فتر الحماس وأنهيا القصة، اقتحمهما الأب: "هل غضب الأطفال منكما؟" أجاب الطفلان فى تناغم: "لا" وجعلهما سؤال الأب يبدأن فى رواية القصة مرة أخرى، لكن هذه المرة زخرفاها وأضافا إليها قليلا من الجرى والاختباء، أما طرطشة الماء التى تحدثا عنها فى البداية تركاها، وفى الحكى الثانى امتلأ ذلك الدلو بالوحل وانسكب على أحد الأطفال، سأل الأب : "هل غضب المشرف؟" أجاب سام الأخ الأصغر: "لا" ، لم أعان أية مشاكل وهذا ما جعل الأمر طريفًا للغاية، لم أعان أية مشاكل. لقد سكبنا الماء على هؤلاء الشباب ولم يغضب منا المدرسون." حثت مقدمة الأب فى سؤاله سام عن النتائج أن يضيف مستوى آخر للمعنى أو الشعور المرتبطان بهذه التجربة. البداية لم تكن أكثر من مجرد

قصة بسيطة عن لعبة مسلية بها شجار مع الأصدقاء، وساعد اهتمام الأب وانتباهه كجمهور عائلى على تشكيل السرد الأصلى إلى قصة عما تستطيع فعله دون عواقب.

ويؤثر التنوع فى الأسلوب العائلى للتذكر فى شكل العلاقة الخاصة بين الأب والطفل والأسباب الضمنية لإصغاء الكبار إلى قصة الطفل والسياق الذى تحكى فيه القصة. بحثت كارول بيترسون وأليسا ماكاب – على سبيل المثال – فى العلاقة بين الأساليب المختلفة للمساهمة العائلية وصياغة السرد عند الطفل بين عشرة ثنائيات – أب وطفل – فاكتشفتا فى سياق بحثهما فرقًا بين ما أسمتاه نموذج "توسيع الموضوع" فى المساهمة العائلية ونموذج "توسيع المواجهة". الوالدان اللذان يساعدان الأطفال على توسيع موضوعهم يميلان إلى اتباع ملاحظات الطفل بأسئلة تعديلية ويلتقطان أين ينتهى تعليق الطفل :

الأم : وهل شعرت بالمرض فى المدرسة يا هاريت ؟

هاريت : نعم.

الأم : ما الذى جعلك تمرض.

هاريت : (بغباء) بنطلونى سقط.

الأم : هل بللت بنطلونك وسقطت، هل هذا ما قلته؟ ومن قام برعاياتك عندما مرضت ؟

هاريت : هيلين.

الأم : قامت هيلينا بذلك، هل هيلينا اعتنت بك عندما مرضت؟

هاريت : نعم.

على النقيض كانت الأم هى التى استخدمت أسلوب امتداد المواجهة لتصحح للطفل في هذا المثال :

الأم : أين رأيتهم.

بول : فى الحقل.

الأم : فى حقل.

بول : وقد أكلوا بعض القش.

الأم : وأكلوا بعض القش.

بول : وأخذوا الكلب الصغير واحتضنوه، احتضنوا الكلب.

الأم : احتضنوا الكلب الصغير.

بول : وكان نائمًا فى الحقل.

الأم : عندما كان الكلب الصغير نائمًا فى الحقل.

بول : وجاء كلب حقيقى.

الأم : أوه : لم يحتضنوا كلبًا حقيقيًا. احتضنوا دمية.

يتشكل السرد الذى يحبه الطفل أو يستطيع تقديمه تشكيلا جزئيًا بنوع الأسلوب الذى يستخدمه الوالدان فى استجابتهما للطفل. تؤثر جميع تجارب رواية القصص فى تنمية صوت السرد عنده.

ويستجيب الكبار لقصص الأطفال بطرح أسئلة عن القصة – على الأقل فى الثقافة الأمريكية – لكن أساليب الاستجابة تختلف من مجتمع ثقافى إلى آخر فالاتجاه السائد فى ثقافة المدرسة الأمريكية يتوقع من المدرس أن يستجيب لقصة الطفل بالقبول أو بأسئلة تبحث عن الامتداد والتفسير، قد تستمع المدرسة لطفل يحكى قصة عن شىء ما حدث فى منزله، وتستجيب له بكلمات مثل: "أوهو" ،"أفهم ذلك"، "هل فعلت حقًا ؟" أو مثلما وصفت المدرسة سابقًا بشىء مثل : "ماذا رأيت أيضًا؟"

موقف المدرسة الكامن أو اللاواعى هو أن وظيفتها إما السماح للأطفال بحكى قصص لها أو إطالة ما يقوله الطفل، هذه الإطالة شبيهة بنوع الدعامات التى أشار إليها جيروم برونر بالنسبة للأمهات اللاتى يقمن بذلك مع أطفالهن، تفعل الأمهات ذلك دفعًا للملل، كما يفترض برونر أو كما تشير كاثرين سنو إلى أنهن يفعلن ذلك لمساعدة نمو الصحبة الحوارية فى المستقبل، أما المدرسون فيستخدمون هذا النوع من

الاستجابة كأداة تعليمية لمساعدة الأطفال أن يتعلموا كيف يجيبون على الأسئلة ويقدمون صوراً أكثر اكتمالا، ومع ذلك فهذا النموذج ليس مطلقًا، مثلا فى الدراسة التى قامت بها سارة مايكل عن الأمريكيين الأفارقة، فمن النادر أن يسأل الوالدان أسئلة لإطالة قصة أو إيضاحها! بل يميلون إلى الاستجابة براوية قصص من عندهم، بهذا العمل لا يقومون بالاستجابة بنوع معين فقط لكنهم يعرضون طرقًا لرواية القصة للساردين الصغار الذين يتعلمون كيف يحكون قصة.

مهما يكن من فائدة من أسلوب هذه الاستجابة فى سياق مجتمع أو عائلة، إلا أنه قد يثير المشاكل لدى الأطفال فى مدرسة ترسى استجابة مختلفة، ففى فصل مدرسى بالقرب من بوستون قامت مايكلز بعمل دراسة فيه حيث يوجد أطفال بيض وأطفال سود من مناطق وبيئات مختلفة، وكان نموذج حكى القصة فى الفصل بالنسبة للمدرسة هو أن تتجاوب مع قصة الطفل بطرح أسئلة، مثل: "وهكذا، هل حظيت بوقت لطيف فى عيد ميلادك؟" "لكن هذه الأسئلة تطرح الأطفال السود الموجودين فى المجموعة إلى خارج الملعب. افترضت مايكلز أنه بالرغم من أن أولئك الأطفال يعرفون قصصهم الخاصة وغرض ومعنى تلك القصص فليس من الضرورى معرفتهم كيف يجيبون على أسئلة المدرسة ونتيجة لذلك لم تتطور قصصهم ولم تنم داخل المجموعة، على النقيض كان الأطفال البيض قادرين على إجابة أسئلة المدرسة، ولأنهم يستطيعون متابعة الطريقة التى تتوقعها المدرسة بالتالى تحوز قصصهم مساحة أكثر اتساعًا فى اللعب داخل المجموعة.

فن الاستماع والحكى

تحدثنا حتى الآن عن أهمية أسلوب الكبار فى استرجاع المخزون الشفهى كمؤثر يشكل قصص الأطفال وكتعبير عن الاهتمام والاستحسان، لكن الاستماع بانتباه فى حد ذاته ربما يكون أيضًا له تأثير كبير على ميل الأطفال لمواصلة حكى قصص عندما يكبرون، وكما أشار جوردون ويلز فإن نوع القصص المطولة التى يسمح بها حتى عندما تلقى تشجيعًا فى المنزل فإنها تضيع فى تجربة المدرسة أو الحضانة. هذا لايثير الدهشة، فعند عملك مع مجموعة من أثنى عشر أو عشرين طفلا لها لا يكون لديك وقت

لتصغى باهتمام وتقدم مخزونًا استرجاعيًا مناسبًا لما يقوله كل طفل. يستجيب الأطفال بذكاء – ومع الوقت – لتجربة المقاطعة وطلب الإسراع أو لإيجاد نهاية، فيستجيبون للفرق بين الأسئلة العبقرية التى تظهر رغبة المتحدث الحقيقية فى اكتشاف شىء ما، وتلك الأسئلة المتكلفة التى تهدف لاستنباط إجابات معروفة بالفعل لمن يسأل.

ومن النادر أن يكون الاستماع بانتباه لقصة أمرًا سهلا كما يبدو، خاصة مع الأطفال الصغار. هناك فرق بين قصص الأطفال الصغار وقصص الأطفال الذين يكبرونهم سنا والبالغين، وهو أن الطفل الصغير قد يحكى قصة بها كل أنواع المقاطعة والاستطراد. وفى بعض الأحيان يبدأ الأطفال متحمسين لنقل قصة لك، لكن عند نقطة ما فى منتصف روايتهم يصبحون منجذبين للحكى فى حد ذاته، وقد يظهر هذا نفسه من خلال اللعب المتقطع بالألفاظ داخل القصة، وانخفاض أدائهم الجسدى لمشاهد القصة، واستخدام أصوات مختلفة لإيصال شخصيات مختلفة والتفافهم إلى قصص جانبية ويصبح ما بدأ كإنتاج متألق فى نقل قصة مغلفًا بعملية الحكى ذاتها. وبهذا يصبح القص نوعًا من اللعب المتفكك لدى الطفل الصغير. يمكن أن تبدو هذه العملية مملة أو بلا هدف للبالغ، لكنها من وجهة نظر متطورة هى عملية حيوية للطفل ، ففعل حكى القصة مهم للأطفال لتنمية حب التعلق بالقصص ومنحهم وعيًا كاملا بمدى إمكانيات السرد، فالأطفال يتوصلون لتطوير صوتهم السردى من خلال الانغماس فى عملية القص.

رهافة حس الأطفال لاختلافات الأسلوب

لا يعتمد الأطفال كثيرًا على معرفة قواعد اللغة بالنسبة للتواصل،
فهم يلجئون لآذانهم التى تكون حادة وسريعة فى معظم الوقت.

للاستماع طريقتان، يعتمد بناء الأطفال للقصص بشكل كبير على ما يسمعونه من قصص يحكيها لهم الكبار، أو التى قرأوها مؤخرًا، كما يحدث عن طريق استرجاع المخزون الذى يستقبلونه وأحد أهم طرق النظر إلى ما يسمعه الأطفال من قصص يحدث من خلال الأجناس الأدبية. ويشير مصطلح الجنس الأدبى إلى عائلة القصص كالغموض والرومانسية والخرافات التى تتشارك فى موضوع وأسلوب وتقليد سردى معين. وتفترض كارول فيلدمان أن أجناس السرد الأدبية المختلفة تؤسس

"أشكالا معرفية" مختلفة أو طرقًا للمعرفة، لدرجة أن السرد طريقة لفهم الفعل البشرى، يمكن للمرء اتخاذ أوضاع تفسيرية مختلفة تجاهها، فالأنواع المختلفة من السرد تتضمن أنواعًا مختلفة من الرؤية والمعرفة عن البطل والأفعال البشرية والدوافع الإنسانية. تفترض فيلدمان أن الجنس الأدبى الذى نحدده بوعى أو لا وعى يوجه الطريقة التى نفكر بها فى القصة المعطاة، فتقترح أن التركيز على مشاعر ورغبات البطل، أى ما نسميه حالات قصدية، مثلا، يؤدى إلى قراءة مختلفة للقصة عما يفعله التركيز على قصد الكاتب.

قرأت فيلدمان وتلاميذها فى سلسلة من الدراسات عددًا متنوعًا من القصص القصيرة التى كتبها هينريتشن بول برندان جيل والصفحات الأولى من رواية القلعة لفرانز كافكا المقررة على الطلبة، وفى إحدى الدراسات قرأوها كقطعة أدبية من الأدب النفسى الحديث كما كتبت بتركيز على الشعور وقرأها البعض الآخر بحذف الإشارة إلى الوعى، فى الواقع يستمع البعض للقصص التى تلقى الضوء على فن تصوير الشعور، بينما يستمع غيرهم للقصص التى تلقى الضوء على الحدث، ثم سألت فيلدمان وزملاءها أسئلة عن القصص، مثل، ماذا قد يحدث للبطل فى المستقبل.

وقد لاقت الموضوعات الخاصة بالجنس الأدبى أو فن التصوير انسجامًا ممن استمعوا إليها، فقد قدم أولئك الذين استمعوا إلى النسخة الأصلية من القصة إجابات تضمنت لغة أكثر ارتباطًا بالشعور وركزوا على الحالة النفسية للبطل أكثر مما فعل الذين استمعوا للنسخة التى تعرضت للحذف. ويفترض عمل فيلدمان أن الطريقة التى يستمع بها الناس لقصة تحكى – الجنس الأدبى الذى يستمعون إليه – تحدث تأثيرًا تكوينيًا على ما يفهمونه ويعتقدونه فى القصة، تمامًا مثل الطريقة التى يجيبون بها عن الأسئلة الخاصة بالقصة. وهناك طريقة وحيدة تمكن الأطفال من تنمية صوتهم السردى وتتم من خلال نوع من اقتباس مقطوعات مما يقوله الآخرون يضيفونها على ما يبتكرونه من قصص.

القصص الأصيلة مقابل القصص المقتبسة

كثير من قصص الأطفال لا هى مبتكرة ولا هى ذات خصوصية معينة. يتكلم الأطفال فى بعض الأحيان من بطونهم ويقتبسون أشكالا من الآخرين ويتحدثون بهذه الأشكال المقتبسة لنقل خبراتهم الخاصة. وإحدى الطرق الفعالة التى نساهم بها فى المعانى الشائعة ونشارك فى الفهم هى استخدام الأساليب المسبقة والمميزة للتعبير عن تلك المعانى مثل الهايكو والراب والخرافات والتقارير الصحفية، أما الأشكال الأخرى فأقل بناء بشكل ما فالقصة القصيرة مثلا مقيدة بأسلوب عصرها، لكن يمكن تقديمها باستخدام عدد لا حصر له من التقنيات، فالكلام من البطن مهم ومفيد تماما مثل ابتكار صوت جديد أو بناء شكل سردى فريد، واستخدام صيغة مبنية جيداً ربما يجعل الطفل الصغير يشعر كأنه حصل على اختراع أو اكتشاف، والرواية تعنى عند كل طفل نفس ما يعنيه اكتشاف أن الكرة لا تزال موجودة حتى عندما نخفيها وعليه نحتاج منح الطفل كثيراً من الصيغ والأصوات حتى يتبناها أو يستعيرها. ومن الممكن تقديم هذه الأشكال بطريقة تشجيع أكثر من كبت تنمية المزيد من أنواع بناء القصص الفردية.

سجلت شريط ڤيديو لأطفال فى الثالثة والرابعة والخامسة من العمر صباح يوم لهم فى الحضانة. كان الأطفال يدورون ذاكرين أسمائهم أو شيئًا يرغبونه. تحدثت أول طفلة فى الدائرة بصوت أجش: "اسمى جيسى ديروزا وأتمنى أن تموت أمى" . أعقب هذا التصريح لحظة صمت خاطفة فى الفصل، ثم بدا الأطفال الآخرون يأخذون دورهم فى اللف ("أتمنى أن تمطر طول الوقت"، "أتمنى أن أكون عروسًا"، "أتمنى أن يكون لدى منصة بهلوان") قليل من الأطفال أعجبهم ما قالته جيسى، فقالوا كلاما على نفس الوتيرة (أتمنى لو كنت يتيمًا"، "أتمنى أن يموت أبى"، "أتمنى أن يموت أخى") تغاضيت أنا والمدرسون عن هذه الكلمات برد فعل قليل لأننا افترضنا أن ذلك إظهار نوع من التقليد الذى يغرم به الأطفال، اقتباس جمل ونماذج من الإجابة من بعضهم البعض بحرية ثم رحلت.

وعند حضورى فى اليوم التالى لأقوم بالتسجيل مرة أخرى اندفعت لينا مديرة المدرسة لتحدثنى: "هل تعلمين أن راشيل قالت فى الدائرة أنها تتمنى أن يموت أخوها؟ حسنًا، لم أعر الأمر كثيراً من الانتباه لأننى اعتقدت أنها تقلد جيسى فحسب،

لكنها فى حصة النوم فيما بعد كنت أجلس بجوارها نهضت واقتربت من طرف ثوبى وقالت: "هل تعرفين يالينا، عندما كانت سوزان هنا وقلت أننى أتمنى أن يموت أخى، كنت أعنى ذلك حقًا، أتمنى أن يموت" فقلت لها: "لماذا يا راشيل؟" فقالت: "لأن بابا يلعب معه كثيرًا ولا يلعب معى أبدًا" واستمرت تحكى لى أنها عندما تلعب مع أختها الصغيرة تقع دائمًا فى المشاكل، على العموم أمها شقيقتى وقد أخبرتها أننى عندما كنت صغيرة حين كنت ألعب معها وتحدث مشاكل يصرخون فىّ أنا - فقالت راشيل : "وبماذا كان يشعرك هذا؟" أجبتها: بالحقارة."

ولم أستطع أن أقرر إخبار والدتها، لكننى فى النهاية أخبرتها عما حدث. وامتلأت عيناها بالدموع لشعورها بالمرارة الشديدة. لم يكن لديها أدنى فكرة عما تشعر به راشيل قبل أن تظهر ذلك، لكن راشيل أخبرتها بما حدث، قالت: "تعرفين؟ اليوم كانت سوزان فى المدرسة تسجل لنا شرائط ڤيديو وسألتنا عما نتمناه فقلت لها أتمنى أن يموت جيمى." فقالت راشيل : حسنًا، لا اعتقد أن دادى يريد ملاعبتك بالدمى" فقالت راشيل: "لا يهمنى أن يلاعبنى بالدمى، أريده فقط أن يلاعبنى بأى شىء".

تفجرت مجموعة كبيرة من الأحداث من سؤال بسيط "ماذا تتمنى؟" الأسئلة التى نطرحها على الأطفال لها أهمية أكثر بكثير مما نعتقد لما لها من صدى. الشكل الأكثر دقة فى هذه الحكاية أن راشيل تأثرت بجملة شخص آخر، لكنها فى اقتباسها للجملة: "أتمنى أن يموت - " منحت صوتًا لشعور يختمر بالفعل داخلها. كأننى استعرت ثوب إحدى صديقاتى وهو مختلف تمامًا عن طراز ملابسى المعتاد، لكن عند ارتدائى له وجدت بعض أشكال شخصيتى وقد عبرت عن نفسها رغم أنه كان من الممكن ألا تظهر على الإطلاق.

وقد تكون فكرة الكلام من البطن قريبة لغويًا مما عناه ميخائيل باختين وجون دور وجيمس ورتش بـ "تعددية الصوت" أو "إعادة الصوت" فكل أفكارهم المتشابكة تركز على فكرة أننا عند حديثنا إلى الآخرين أو إلى أنفسنا (مونولجات، أو حوار أو كتابة) نتحدث من خلال صوت الآخرين. أثبت باختين فى تحليله لرواية الجريمة والعقاب الطرق التى يتحدث بها راسكولنيكوف "بأصوات" آخرين وهو بهذا الفعل يجسد ويظهر تجربة ووعى المحيطين به.

تبدأ عملية الكلام من البطن فى الطفولة. فى البداية تضفى الطفلة على صوت أمها صفة الذاتية وتكرر فى مونولوجاتها الخاصة جملا مما تستخدمه أمها فى حوارها معها وبهذا يصل إلى سرد الطفلة الأفكار والمعانى وأشكال العالم الاجتماعى المحيط بها وحين تنمو الطفلة وتصبح أكثر قربًا من أندادها والبالغين الآخرين تدمج أصواتهم إلى مونولوجاتها وحواراتها الذاتية. فالسرد ليس على الإطلاق التعبير فقط عن وعى وهوية شخص آخر، فعند حديث المتحدث من خلال أصوات الآخرين يعتبر السرد طريقة بناء اجتماعى.

يعد مثال حديث راشيل من البطن مثالا مباشراً وحيًا تمامًا، فقد استخدمت تعبيراً راقها لسببين وهما حب الأطفال لتقليد بعضهم البعض، واقتباس التعبيرات وتكرار ما يروقهم من التراكيب، وقد منحها ذلك شكلا للتعبير عن شعور يختلج داخلها. وباقتباس الجملة طورت ذلك الشعور بشكل أكثر اكتمالا عما كان قبل ذلك، وبلفظها لها أمام الآخرين فى لعبة الدائرة فتحت الطريق لتقول ذلك أمام عائلتها، وبالتالى أدى الأمر إلى مجموعة من السرد سببت تغييراً فى ديناميكية العائلة.

إذا كان صحيحًا أن الأطفال ينمون صوت سردهم الخاص جزيئًا من خلال الأصوات التى يسمعونها ويقرأونها، فما طبيعة ذلك التأثير؟تتذكر آنى ديلارد ذلك فى مذكراتها "**طفولة أمريكية**" عن قراءتها حين كانت طفلة :

> **كان من الواضح أن الكبار بما فيهم آباؤنا – يثنون على الأطفال الذين يمارسون القراءة، لكن السبب فى ذلك لم يكن واضحًا على الإطلاق، كانت قراءتنا مدمرة ونعلم ذلك، فهل فكروا أننا نقرأ لتحسن مفرداتنا؟ هل أرادوا منا أن نقرأ دون أن نعير انتباهًا لما نقرأه ؟ مثلما أرادوا منا الذهاب إلى مدارس الأحد وتجاهل ما نسمعه ؟... ما بحثت عنه فى الكتب هو الخيال والعمق، عمق الأفكار والمشاعر نوعًا من بعد الموضوع، قريب من الموت، نداء للشجاعة. أنا شخصيًا كنت جامحة، أردت الجموح والأصالة والعبقرية والبهجة والأمل، أردت القوة لا حفلات الشاى، ما بحثت عنه فى الكتب كان عالمًا ذا أوجه وبشر وأحداث وأيام حية متناغمة بالفعل مع مشاعر الحياة الداخلية حيث يمكنك أن تحيا.**

ما الذى يجنيه الأطفال من القصص التى يسمعونها أو يقرأونها ؟ ما هو تأثير أشكال تلك القصص على ما يكتبون عنه هم أنفسهم وكيف يكتبونه ؟ تخبرنا أبحاث الكتاب وخبرتهم ومدرسو الكتابة أن اختيار الأطفال لمضمون وبناء قصصهم يفسر فى طرق متنوعة، يفسر عادة مضمون قصص الأطفال كإعادة صياغة أو تواصل للتجربة الذاتية والتعبير عن الاهتمامات والموضوعات العاطفية وكمحاولات أيضًا لصنع فهم واضح ومعرفى بالعالم. يشرح علماء النفس بناء قصص الأطفال عادة كإظهار تطور المستوى وكتعبير عن ذاتية النماذج الثقافية ونماذج جنس السرد الأدبى، أحد أشكال السرد التى تلاقى اهتمامًا أقل من المضمون، والبناء هو الأسلوب أو الجماليات وهو ما عنته ديلارد بعمق الأفكار والمشاعر والأصالة والعبقرية.

يحدد الباحثون ذاتية مضمون قصة وبنائها تمامًا بسؤالهم. تكرار وشرح قصة سمعوها. تبرز هذه الطريقة شيئًا من التناقض فيما يختبر الباحثون عمليات السرد من جهة وينظرون إلى تلك العمليات من جهة أخرى، لاستنباط استجابات منطقية ومفسرة ومفهومة. يعرض الأطفال فى هذه المواقف أشكالا من ذكرياتهم وقدراتهم على التحليل والشرح وإعادة صياغة القصة التى سمعوها لكننا إذا نظرنا بجدية للتباين الذى وجده برونر بين الطرق الجامدة والطرق السردية للتفكير، ربما يكون أكثر جدوى أن نحاول فهم سرد الأطفال داخل نموذج سردى للأسئلة.

ربما من الأفضل للأطفال إظهار تجاربهم النفسية لقصة عن طريق قصصهم الخاصة وأن يكشفوا ما حصلوا عليه أو يمكنهم استخدامه من قصص الآخرين بحكى قصصهم الخاصة. وتعتبر سمات تلك القصص التى تعكس أو تتناغم مع القصص التى سمعوها أو قرأوها إحدى علامات ما أضافوه إلى ذواتهم. وأنا أطلق على عملية التكرار هذه وتزامن التحول بدقة فيما يكرره المرء "الصدى".

ولكى نبدأ فى وصف خصائص الطرق المختلفة التى يحاكى بها الأطفال ما يسمعونه، قرأت أنا وبعض الزملاء قصصًا أمام أكثر من مائة طفل بين الخامسة والتاسعة من العمر، ثم دعوناهم لكتابة شىء من عندهم، شيئًا جعلتهم القصة أو القصيدة يفكرون فيه أو شيئًا مختلفًا تمامًا، أى شىء يحبونه. كانت القصص التى استخدمناها

لكبار الكتاب، إميلى ديكنسون، تى. إس . إليوت، ويليام كارلوس ويليامز، سيلفيا بلاث، أ.أ. كامنجز، بعضها كتب للأطفال والبعض الآخر للكبار. ترجم الأطفال ما سمعوه بطرق مختلفة واستخدموا المادة فى كتاباتهم الشخصية. وبدا نموذج التحول الواضح فى هذه الكتابات يندرج فى ثلاث مجموعات رئيسية :

حول بعض الأطفال المادة إلى سرد تقليدى، فى هذه الحالات استخدم الأطفال قطعة مما سمعوه أو جملة الافتتاح أو التيمة الرئيسية أو الحبكة، لكنهم حولوا البناء إلى وصف مساق زمنيا من تجاربهم الشخصية واستبدلوا مضمون الكاتب بتجاربهم الشخصية ونغمته وحبكته بنغمتهم وحبكتهم، مثلا، كاستجابة لـ "هذا لمجرد القول" لويليام كارلوس ويليامز :

هذا لمجرد القول

أننى أكلت

البرقوق الموجود فى الثلاجة

سامحونى

كان لذيذاً

كثير العصارة ومثلج.

كتب طفل يقول :

> **رأيت ثمار البرقوق فى الثلاجة، أخرجتها وتناولت إفطارى منها، فهى حلوة الطعم ولذيذة، إنها ثمار طيبة، أكلت أربعًا للإفطار ، استيقظت فى الصباح التالى وتناولت إفطارى من الدجاج والمكرونة والجبن، وأكلت فى الغداء طماطم . ذهبت فى صباح السبت إلى ملعب البولنج وكذلك ذهبت إلى قاعة الجيمانيزيم. رأيت ماما فى المتجر تشترى فراولة لتصنع لنا منها آيس كريم.**

القليل جداً من السرد تضمن هذا النوع من التحول البنائى (خمسة فى المائة فقط) وحوالى عشرة بالمائة من الأطفال قلدوا الكثير من البناء الذى سمعوه (الشكل والترتيب مثل صعود المعنى وهبوطه) لكنهم حولوا ما سمعوه سواء بإضافة

معلومات أو تأكيد بعض تفاصيل المشاعر، أى أن هؤلاء الأطفال اقتبسوا ما سمعوه وجعلوه شخصياً. مثلا، كاستجابة لنفس قصيدة ويليامز كتب طفل آخر يقول :

أكلت

ثمار البرقوق

لذيذة جداً جداً ورطبة

أكلت عشر ثمار

شعرت بالأسف الشديد.

وقعت استجابات أكثر الأطفال فى صنف ثالث. كانت كتاباتهم فى شكل يفترض أنهم استخدموا ما سمعوه كأساس لشرح صيغ سردية غير تقليدية، لم يقتبسوا أو يقلدوا الشكل الذى سمعوه ولم يتجاوبوا مع القصص المقدمة نمطياً أثناء وقت الكتابة فى المدرسة، كان الموضوع أو التيمة فى بعض تلك الحالات مقتبساً لكن استخدام لغة وشكل القصة أو القصيدة جديد. مثلا :

أنا أحب ثمار البرقوق، إنها طيبة المذاق، آكل منها كل يوم، وأصنع منها العصير وأكسر عظمها، آكل كل قطعة صغيرة، أقول إننى أحبها. حسنا، أنا آكلها كل يوم، أحب سماع صوتها وهى تنهرس، فهى طعامى المفضل، وأعلن هذا عندما أشم رائحتها فى الهواء أحبها حقا عندما تنهرس، نعم أحبها.

تعبرّ تلك الإجابات عن وعى الأطفال فى مستوى معين، عندما يستمعون إلى قص بعيد عن الشكل التقليدى ويفسرون ما سمعوه كنوع من الدعوة للابتعاد عن صيغهم المعتادة، تعبر كذلك قصائدهم وقصصهم عن استجابة مدهشة لجماليات ما سمعوه واستعداد للتركيز على الأسلوب فى عملهم الخاص، كان هذا حقيقياً حتى بالنسبة لأصغر الأطفال فى هذه الدراسة، فقد عكست استجاباتهم للمادة المقروءة ما أطلقت عليه كارول فيلدمان تغير الجنس الأدبى، وهو القدرة على التحرك للوراء والأمام بين أنواع مختلفة من القصص.

حاكى الأطفال ما سمعوه فى خمس طرق أساسية مختلفة، لم تكن نماذج المحاكاة مقتصرة على التبادل، فتضمن بعضها أكثر من نموذج مختلف لتلك المحاكاة، هاك بعض الأمثلة :

المضمون : اقتبس بعض الأطفال مضمون القصة التى سمعوها، مثلا، فى استجابة لـ "فقط فى الربيع" وهى قصة لـ أ.أ. كامنجز، كتب طفل يقول: "فقط فى الربيع أحب القفز فى الوحل، هذا يجعلنى أشعر شعوراً طيباً، أحب أن آخذ حمّاماً وألعب مع أختى ثم نخرج".

التيمة : استجاب الأطفال فى بعض الحالات للتيمة أكثر من المضمون المحدد. بعد سماع "الفيل والفراشة" وهى قصة أخرى لـ أ.أ. كامنجز عن فيل وفراشة وقعا فى الحب، كتب طفل فى السادسة من عمره: "ذات مرة كان هناك ولد اسمه جاك، كان وحيداً، لذلك حدث صديقه تايلر وتأرجحا على الأرجوحة" اقتبس الطفل تيمة الوحدة والصداقة لكنه ابتكر شخصيات جديدة وأحداثاً جديدة.

النغمة : تجاوب الأطفال بشكل مذهل مع النغمة الحية للقطع التى سمعوها ووظفوها فى كتاباتهم الشخصية، حتى عند استخدامهم صيغاً ولغة مختلفة تماماً، ووصفوا أنواعاً مختلفة من الأحداث . مثلا، فى "كتاب النوم" لسيلفيا بلاث، استخدمت الصوت والإيقاع لتنقل شعوراً غنائياً بغرابة الأطوار، كتب طفل عندما سمعها: "أتمنى لو كنت صغيراً، أتمنى لو كنت ضئيلا، لا يستطيع أحد رؤيتى...على الأقل ليس تماماً سيك سيك هل تستطيع أن تلتقطى؟ أيتها الحصبة، أيها المرض، أيتها الغدة النكافية، صرع الأوز، هل لدىّ موسيقى جاز صاخبة؟ انتظر، اسمع، اهدأ، أسرع! هل تستطيع أن تسمع تيك تيك؟ هيب هيب هيه ! إنه وقت اللعب".

الوزن : اقتبس الأطفال الوزن أو حاكوه فى حالات قليلة، وهو أمر مدهش جداً لأنهم لم يروا القصائد ولا القصص، بل استمعوا إليها فقط، وفى بعض الأمثلة كانت النغمة والمضمون مختلفين تماماً عما سمعوه، لكن الإيقاع وترتيب الأبيات بدا واضحا أنه استجابة لما سمعوه وفى استجابة على "فقط فى الربيع" كتب طفل: "لقد فكرت فى القتال والتحدى بالسيف، فبينما يمر الوقت يتقاتل البشر ويتصارعون، ولا تزال السيوف تتصادم، تنتقل فى الحصون كسفن القراصنة، لا تزال الحرب جارية."

الصور الجمالية: يسمع الأطفال أحد أشكال السرد عند الكبار فيضفونها على ذاتهم بإيضاح خاص، لذا كان التركيز على الصور الجمالية والتفاصيل الشعورية، مثلا في رد على "هذا لمجرد القول" اقتبست طفلة في السابعة من عمرها كلاً من الشكل والفكرة الأساسية أو الأداة التي حملت الفكرة المستخدمة عند ويليامز فغيرت المضمون المحدد في القطعة لكنها تمكنت من تناول تركيز الشاعر في الخبرة الشعورية :

أريد أن أقول

لقد أكلت الدجاجة

التي في الثلاجة

أتمنى ألا

تمانع

كان طعمها لذيذا.

اللحم الأحمر واللحم الأبيض.

في رد على "نحن نحب مارس" للشاعرة إميلي ديكنسون غير طفل آخر الموضوع والشكل لكنه حافظ على التركيز على الصور الجمالية "**إبريل هو نبع الربيع، إنه عالم أخضر، إنها بحيرة، إنه عالم جميل.**"

إضافة إلى ذلك، نزعت أنواع مختلفة من السرد لإطلاق أنواع مختلفة من المحاكاة، مثلا، كل الأطفال الذين استمعوا في قصيدة ويليامز "هذا مجرد القول" إلى الجمل غير العادية وحاكوها حتى عندما ابتعدوا تماماً عن تيمتها ومضمونها. مثلا :

تحت ظل شجرة تفاح

فقط أنت وأنا

فقط أنت وأنا.

فى قصيدة ديكنسون "نحن نحب مارس" استمع الأطفال إلى الجمل غير العادية وتناولوا كذلك جوهر القصيدة وفكرة تجسيد الفصول على الرغم من أنهم غالبا يختارون صورا بعيدة الاختلاف عن صور ديكنسون.

مثلا :

يصعد إلى أقواس قزح ببدلة خضراء

يستظل تحت عيش الغراب

يختبئ فى كل مكان

إنه مخادع جداً

يتسلل حول الريف ومعه الذهب

يختبئ فى الحفر

إنه مارس.

غلب على الأطفال اتساقهم بشدة مع خصائص سرد القصيدة المتميز، حتى بالنسبة لشكل أو مستوى السرد الذى كان فريداً أو مسلياً لهم، وجرى هذا على عكس الفكرة السائدة بأن الأطفال يركزون على المضمون ويحتاجون للتدريب ليتمكنوا من الرد على الأسلوب.

يستجيب الأطفال لما هو خارج عن المألوف استجابة غير المألوف أيضًا، فنحن نمنح الأطفال ما هو تقليدى فقط ونراقب عملياتهم الداخلية الخاصة بالبناء والتناغم مع المادة غير العادية، أو إننا نراقب المواهب المتفردة أو الطفل المبدع ليلمع من خلالها، على الرغم من أن العديد من المدرسين يقدرون قيمة منح الأطفال تصريحًا للتعبير عن أنفسهم فى الصحف أو أنشطة الكتابة المفتوحة النهاية، إلا أنهم يفقدون إدارك أهمية منح الأطفال مصادر الإلهام.

يتعلم الأطفال صيغ سردهم من السرد الذى يسمعونه، أو الذى يطلب منهم، والذى يلاقون تشجيعاً على كتابته. ويفترض هذا البحث أن بناء السرد لا تشكله القوى

الثقافية فقط بل استجابة الأطفـــال للأسلوب والنغمـــة كذلك وامتلاك أذن حســـاسة لما هو غير مـألوف فى اللغة، حتى بالنسبة للأطفال بين الخامسة والعاشرة من العمر، وهى مرحلة للتطور التقليدى تعتبر مرحلة توجيه نحو إجادة القراءة والكتابة والصلابة وإرساء القواعد. يتكون إدراك الطفل لبعض أشكال السرد ببطء، ويمضى وقت طويل فى الاستجابة للتعرض والتفاعل مع القوى الخارجية (الوالدان - المدرسة - الأدب) لكن بعض أشكال عمليـــة السرد المتميزة لـدى الطـفـل تكون أكثر عفوية وسلاسة عما نظن.

ويتطلب تعلم أى شكل للسرد يصوغه الأطفال تقدير حساسيتهم لما يسمعونه، وهذه نقطة تحول تجعل من الأهمية أن نأخذ بجدية فكرة قدرة الأطفال على توظيف كم كبير من أساليب السرد وتقنياته لتوصيل ما يريدون توصيله، فالصوت الذى نبنى من خلاله قصتنا ونحكيها يعبر عن هويتنا.

الفصل السابع

نحن القصص التى نحكيها

نحن نثق فى الذاكرة رغم كل الدلائل : فهى منتقاة، شخصية، لديها المقدرة الدفاعية، ولا يعول عليها كحقيقة، لكن تفصيلة بارزة نتذكرها مثل – قبعة ارتديناها عام ١٩٥٢، طلاء أظافر وضعته إحدى العمات على أصابع قدميها ذات صيف وهى تحشو بينها بكرات من القطن – تتمتع بحياة حقيقية أكثر من البشر الموجودين حولنا فى الأتوبيس، لسبب ما نفكر فى ذلك اليوم وفى القبعة وفى تلك الأقدام الناصعة. ذلك العالم وتلك المقدرة على التذكر...أغلب الظن أنهما ينبعان من ارتباطهما بالخيال، وفى الذاكرة كلنا فنان، كلنا مبدع. اعتادت الراهبات أن يقلن لنا فى المدرسة أن مملكة الله موجودة داخلك. قد لا يمكننا صنع دين من الذاكرة لكننا نعيشها كمشاعر، ونعيش من خلالها (يتعارض الأمر أحيانًا مع) العلم وسلطاتنا، فهى مملكة خاصة بنفسها. إذا كانت ذاكرتنا والقصص التى نحكيها عما نتذكره تصنع مملكتنا، فما الذى يحدد نوع المملكة التى يعيش فيها كل منا؟ كيف للقصص التى نحكيها ونرددها ونستمع إليها أن تساهم فى وعينا بذاتنا ؟

بيتر فى الثامنة من العمر يصر كل ليلة على أن يحكى له والده قبل أن ينام قصة تبنيه، ولد بيتر فى كوريا وتبناه أبوه عندما كان له من العمر ثمانية شهور، وصل واشنطن على متن طائرة مع العديد من الأطفال الآخرين القادمين إلى عائلات جديدة، وعند هبوط الطائرة نزل منها كل الركاب العاديين، ثم حضر جميع الآباء الجدد

المتبنون ليحيّوا أطفالهم داخل الطائرة. كان والدا بيتر قد تلقيا كمًا من المعلومات عنه قبل وصوله، تتضمن صورته الفوتوغرافية، وعندما دخل والد بيتر الطائرة التى كانت مزدحمة بالموظفين والعاملين بخدمات الطيران والآباء الآخرين يبحثون عن أطفالهم، تمكن من رؤية رؤوسهم جميعًا لأنه طويل جداً وتمكن من العثور على طفله بسرعة ومضى إليه مباشرة، فقد استطاع التعرف عليه، تلك هى القصة التى يحب بيتر سماعها كل ليلة قبل نومه.

كل منا يريد معرفة من هو وكيف أتى إلى هذا العالم، كل منا يريد معرفة أنه كان مميزًا، أنه فريد وغير عادى، وكلنا نعلم ذلك إلى حد كبير من القصص التى تحكى لنا عن بداياتنا، مهما تكن تلك البدايات، ومهما تكن المشاعر التى تحيطها الآن، فهى منعشة لشعورنا بكينونتنا، نحن نعيد مواجهة أنفسنا باستمرار طوال حياتنا ونؤكد على ما نعرفه بالفعل بأن نحكى ونحكى صورة وحيدة أو شكلا وحيداً لقصة حياتنا. وقصة بيتر التى تعرّف فيها والده عليه ووجده تعد ركنًا أساسيًا فى قصة حياته.

لو أن الأمر كما افترض جوته : "كل عمل بمثابة خطوة نحو اعتراف شخصى" فالقصص التى يرويها الأطفال تعد جزءًا "من النفس يتكون لديهم بجدية، وينبثق خط تنموى من الشذرات الذاتية الصغيرة التى يصفها الأطفال مع آبائهم وهم فى الثانية من العمر وصولا إلى الروايات المتقنة التى يكتبونها بأنفسهم عند بلوغهم سن الثامنة مثلا ومن هذه السن تقدمًا نحو المستقبل.

قدم هذا الكتاب وصفًا لبعض وظائف سرد القصص التى تخدم نمو الطفل، فقد درسنا أنواع القصص التى يحكيها الأطفال والطرق التى يكتسبون من خلالها قدرات الحكى، لكن يبقى سبب رئيسى شديد الأهمية فى فهم كيفيات ذلك الحكى وهو أن القصص تلعب دوراً مهمًا فى تشكيل وعى الأطفال بذاتهم وتقديم تلك الذات للآخرين.

ويبين الفصل السابق أن الطريقة التى نحكى بها القصص تشكل نوعها، فالحادثة التى تحكى بطريقتين مختلفين تصبح قصتين مختلفتين بمعنيين مختلفين، ويقترح عالم النفس المعرفى أولريك نيسير أن أحد الأشكال المهمة لإدارك الذات هو بناء الأحداث اليومية والإشارة إليها وهو ما يطلق عليه النفس الممتدة، أى النفس المصاغة من الصور

أو القصص التى يكونها المرء عن نفسه فيما يخص الماضى والمستقبل. ومن خلال معرفتنا بأنفسنا الممتدة يمكننا التفكير فى احتمال تخطى أشكال شخصيتنا وتجاربنا.

نحن ننظر إلى الأطفال فى البداية كمخلوقات فعل وإحظة أكثر من كونهم مخلوقات تفكير أو تأمل، وننجذب لهم لأنهم يبدون لنا على نقص بالوعى بالذات، "فهم ما هم عليه" على عكس الكبار الذين يمكنهم أن يكونوا متصنعين ومتكلفين، كما يمكنهم إعادة صياغة أنفسهم فى صورة ما.

لكن الأطفال يختبرون أنفسهم رغم الرموز التى يستخدمونها لفهم التجربة ووصفها وتغييرها والرجوع إليها، ويمكنهم القيام بذلك عن طريق الإشارة والكلمات والرسم، لكن سرد القصص هو ما يأسر تدفق التجربة زمانًا ومكانًا، كما تفعل القصة دائمًا، ربما لأن معظم العمليات الرمزية الأساسية يمكن استخدامها لاختبار أنفسنا، فهى تمنحنا الصيغة التى نستطيع بها خلق النفس الممتدة التى وصفها نيسير والتفكير فيها.

قبل تمكن الطفلة من المشاركة فى القصص عن تجاربها لا يمكنها حقيقة الربط بين نفسها فى حاضرها بنفسها فى ماضيها أو مستقبلها فمن خلال عملية البناء السردى تستطيع التعبير عن هويتها والربط بينها وبين ذاتها المستمرة عبر الزمان والمكان، بالرغم من أن المراهقة هى أطول فترة ينشغل فيها المرء بمشاعر التساؤل عن "من أكون؟" إلا أن جذور الوعى بالذات فى العالم تبدأ فى وقت مبكر عن تلك المرحلة، ترتبط هذه الأفكار المبكرة عن الهوية ارتباطًا شديدًا بقولنا من نحن للآخرين ولأنفسنا ويتم ذلك من خلال القصص التى نصوغها عن خبراتنا.

ويمكن لطفلتين الكلام عن الحادثة نفسها بصوتين مختلفتين تمامًا، وبحكيهما لقصصهما يسهمان فى تكوين صورة الذات وفى الوقت نفسه يصلان هويتهما للآخرين. جرى ابنا عم فى الخامسة من العمر إلى نهاية المبنى ذهابًا وإيابًا، وعند عودتهما حكى كل منهما لأمه عن مغامرته. قال الولد: "جرينا حتى نهاية الطريق، ووصلت أنا أولاً، ثم استدرنا وعدنا فى ثلاثين ثانية» أما الفتاة فقالت: "قلت لنفسى أنه يوم متميز فلا داعى للضجيج، ولذلك قلت لنفسى، فقط ارتدى حذاءك وإذا أحسست بالتعب لا تحدثى جلبة لأنك لا تريدين إفساد يوم متميز."

حكى أحدهما قصة حدث، وحكت الأخرى المنظر الداخلى، أما المحتوى وما يركز عليه وكيف يصل فلا يشكل فقط ما يتذكره كل من الطفلين من التجربة بل يشكل كذلك كيف رأى كل منهما ذاته داخل الحدث.

ونحن ما نحن عليه استناداً لما مررنا به من تجارب فعلية، لكن جزءاً من تكويننا يتحدد بواسطة ما نتخيله، ليس لمجرد أن هذه الأخيلة تعبر عن الرغبات الدفينة والأمانى والمخاوف لكن لأن ما نتخيله هو إحدى صور طريقة تفكيرنا وإحدى وجهات نظرنا للعالم، وأحد طرق وجودنا. يتحدث ويليام جيمس فى دراسته للنفس البشرية عن الأنفس المحتملة التى يكونها كل منا، نحن نصور أنفسنا من خلال أفعال الذاكرة والخيال بالشكل الذى من الممكن أن نكون عليه أو كنا عليه، فباستطاعتنا تصور أنفسنا فى أدوار متعددة، نقوم بأداء أمور غير عادية، نقيم علاقات لم تحدث فى حياتنا. بهذا الوعى ما نكونه الآن يمتزج مع ما هو محتمل أن نكونه أى ما نود أن نكونه، وما نخشى أن نكون فأنفسنا المحتملة تسهم فى تكوين أنفسنا الفعلية ونحن نكون تلك الأنفس المحتملة من خلال القصص التى نحكيها، ويضيف الأطفال لمخزونهم عن أنفسهم من خلال القصص التى يحكونها عن تجاربهم وكذلك من خلال القصص التى يحكونها عن تجاربهم وكذلك من خلال القصص التى يحكونها عما يتخيلونه.

توصل العديد من علماء النفس وعلماء النفس التطبيقى إلى العلاج النفسى كعملية نتعلم بها كيف نعيد حكى قصة أو قصص حياتنا، وعلى سبيل المثال يناقش روى شيفر فى كتابه "**إعادة سرد الحياة**" أننا نصوغ أنفسنا من خلال ما نحكيه عما وقع لنا من أحداث وتجارب وعلاقات، فيصف الطريقة التى أعاد بها أولئك المرضى النفسيون سرد هذه القصص بمساعدة أطبائهم النفسيين. إن نظريات العلاج هذه التى تتبنى هذه النظرية الحديثة تفترض أن النفس التى نحاول معالجتها أو تحسينها بالعلاج النفسى هى النفس التى نحكيها، فالمعالج النفسى لا يعرف عنك أكثر مما تحكيه أنت عن حياتك وماضيك وحاضرك، لذلك فالمواد الخام للعلاج فى أغلبها قصص وليست سلوكًا، وكلما غيرت الطريقة التى ترى بها نفسك وماضيك وحاضرك تتغير تلك القصص، وعلى ذلك فهدف المعالج النفسى بهذه الطريقة ببساطة ليس تصرفك بشكل مختلف أو شعورك بشكل مختلف لكن أن تحكى عن نفسك قصة مختلفة عن تلك التى اعتدت

حكايتها، لذلك فالقصص التى تحكيها مثلا عن كونك كنت طفلا مشاكسًا لا ينسجم معك أحد قد تعيد حكايتها كقصص عن كونك كنت طفلا قوى الإرادة وتبحث عن شخص تستطيع التواصل معه، فالأحداث الجوهرية والشذرات عند إعادة صياغتها تقدم قصة جديدة وتوصل معنى جديداً.

وفى كل مرة تحكى عن نفسك قصة تصبح النفس المصورة متاحة لك كموضوع للتفكير أو الدراسة وتصبح صورة يمكنك العودة إليها ودمجها مع قصص أخرى، ويمكنك تغييرها والإعجاب بها واستعادة مشاعر معينة مرتبطة بها، وإشراك الآخرين معك. والقصص دائمة التغير والتحول والصياغة، وبهذا فكل مرة تحكى فيها القصة تصبح نصًا وموضوعًا يمكنك إضفاؤه على نفسك، تتاح لك معلومة أو وجهة نظر عن نفسك لتفكر فيها وتدمجها مع وجهات نظر أخرى عن نفسك، وحينما تحكى قصة عن نفسك أسعدت فيها شخصًا آخر، ستحتفظ دائمًا بهذه القصة، وتلك النظرة عن نفسك لتسحبها وتتطلع إليها وتفكر فيها. كلما فكرت فى هذه القصة أو أعدت حكايتها تصبح شخصًا بإمكانه إسعاد غيره، بهذه الكيفية تكون القصص التى نحكيها عن أنفسنا.

وبقدر ما أستطيع أن أتذكر عن نفسى (باهتمام، متعة، ونادرًا بإعجاب أو احتقار...) بهذا السطر فى كتاب حديث الذكريات يقول ڤلاديمير نابوكوڤ أننا نتذكر أنفسنا بطرق معينة اكثر من غيرها، بمواقف ذات صبغات أو تفسيرات معينة، ويبرهن دان ماكادمز فى عمله عن تطور الهوية السردية على أن الأسس التى تقوم عليها تفسيرات مواقفنا أو هويتنا السردية تنشأ فى وقت مبكر من حياتنا ، ويستنتج من تحليله ما قاله إيريك أيريكسون الذى يفترض أن كيفية حلنا للمعضلات الأساسية للتطور النفسى المبكر لها تأثير دائم على فهمنا للحياة فمثلا من وجهة نظر إيريكسون أن بين الشهر الثامن عشر والشهر السادس والثلاثين تتمتع بداية الاعتماد على النفس والسيطرة عليها بحيوية وعنف متميزين وتتضح بشكل درامى غالبًا فى التمرد على استعمال التواليت، وبغض النظر عن هذا الموضوع نطور وعيًا دائمًا إما تجاه الشعور بالاستقلال أو بالخجل والشك . يفترض ماك ادمز أن الطريقة التى يحل بها الطفل هذه العملية تتخلل ما يحكيه عن نفسه فيما بعد. مثلا، يطور الطفل شعورًا قويًا بالخجل وعدم التلاؤم أثناء هذه المرحلة ومن المحتمل أن يحكى قصصًا عن نفسه عندما يكبر

فينقل من خلال نغمة إن لم يكن من خلال المضمون شعورا بالخجل والغربة يعتمل داخله.

يحكى نابوكوف بذاكرة منتعشة عن أمه وأخيه ونفسه فى عيد الكريسماس :

> **ذات ليلة من ليالى عيد الميلاد فى ڤيرا، كانت أمى توشك على وضع طفلها الرابع، حدث أن لزمت الفراش بسبب وعكة خفيفة، طلبت منى أنا وأخى (كنا فى الخامسة والسادسة من العمر تقريبًا) أن نعدها ألا ننظر إلى جوارب الكريسماس التى سنجدها معلقة فى أعمدة أسرتنا فى الصباح التالى بل نحضرها إليها فى حجرتها ونفحصها هناك، حتى ترى سعادتنا بها وتستمتع بذلك، عندما استيقظت عقدت مع أخى مؤتمر خلسة وشعر كل منا بيدين متلهفتين تتحسسان الجوارب الممتلئة بالهدايا الصغيرة التى التقطناها بحذر واحدة وراء الأخرى، دون أن نفك الاربطة، بل وسعنا الغلاف الورقى وفحصنا كل شىء على الضوء الخفيف القادم من الشق الموجود بين ضلفتى الباب، ثم لففنا الأشياء الصغيرة مرة أخرى ووضعناها حيث كانت، تذكرت فيما بعد جلوسنا فى فراش أمى، ممسكة بالجوارب المكومة، ونحن نبذل أقصى ما نستطيع لنقدم لها المسرحية التى أرادت مشاهدتها، لكننا كنا قد أفسدنا ترتيب الأغلفة للغاية، وجاء تعبيرنا عن حماسنا للمفاجأة خائبًا جدا (أستطيع تذكر كيف رفع أخى ناظرية إلى أعلى فهتفت مقلدا مربيتنا الفرنسية الجديدة "آه ! كم هو جميل !") بعد ذلك بلحظة انفجر جمهورنا فى البكاء. مرت عشر سنوات ثم اندلعت الحرب العالمية الأولى.**

أبكى نابوكوف أمه، لكن دموعها أثرت فيه، تصور القصة وعيه بذاته داخل عائلته، ولا يزال شعور أمه بالقنوط يحتل مكانة كبيرة داخله: قارن المساحة التى شغلها المشهد الأول بالمساحة التى شغلها المشهد الذى تلاه والذى كتبه فى جملة واحدة.

تتغير الطريقة التى تساهم بها القصص فى تشكيلنا عبر مراحل النمو، فتمر بخمسة أطوار مرحلية، كل طور يشترك مع الطور السابق له فى سماته، وفى كل طور ينغمس

الأطفال فى عمليات ديناميكية يستخدمون فيها القصص ليخلقوا هويتهم ويعيشوها ويتصلوا بها، لكن الاندفاع فى هذا العمل يتغير بقدر ما يتحصلون عليه من قدرات جديدة، ولا يعنى وصف العلاقة المتغيرة بين النفس والقصة كسلسلة من الأطوار أننا نقفز من طور إلى آخر أو أن تلك الأطوار صارمة فى عناصرها أو منحصرة فى شكل تبادلى، لكن من الممكن أن يساعدنا فهم تطور السرد فى المشاهد فى تلك الأطوار على رؤية ديناميكية العلاقة الحية بين القصة والذات، حين يصبح الرضع أطفالا ويصبح الأطفال كبارا، تتغير ملكاتهم وتتأسس الواحدة على الأخرى، فتتغير اهتماماتهم وميولهم وتتحد مع الاهتمامات والميول القديمة وتتغير صورة ارتباطهم بالعالم الخارجى. يستخدم الأطفال القصص لتوسيع عالمهم الاجتماعى وتؤثر هذه التحولات المتنامية فى صياغتنا لذاتنا فى القصص وتوصيلنا تصورا عن ذاتنا للآخرين من خلال القصص.

الطور الأول

نشأة الذات فى القصص

من البداية تحكى الأمهات لأطفالهن قصصًا عنهم وتدعوهم للمشاركة فى هذه القصص، فالأم تشاهد مع طفلتها البالغة ثمانية عشر شهرا ألبوم الصور وتقول لها: "أنت كنت هناك، كان عندك ثلاثة شهور، هل تتذكرين ذلك؟ هل تتذكرين؟ كانت تلك أول عطلة نهاية أسبوع تقضين فيها ليلتك كفتاة طيبة".

تبدو توقعات هذه الأم بما يمكن أن تتذكره ابنتها شبيهة بعبث تصور هاليداى بأن ابنه نايجل الذى كان عمرة شهرين أراد إخباره عن ألم التطعيم الذى تعرض له، لكن تعليقها يتضمن درسًا مهما لنا وللطفلة، والدرس الموجه لنا أن الآباء يوجهون انتباه طفلهم للذات الممتدة قبل أن يصبح هذا صيغة حية فى تراكم المعرفة بالذات بالنسبة للطفل من خلاله شخصيًا، وكما اتضح فى الفصل الخامس يصوغ الآباء أشكال التعبير والتجربة قبل أن يصبح أطفالهم قادرين على السيطرة على هذه العمليات بأنفسهم، أما الدرس الموجه للطفل أكثر خصوصية وأبعد مدى فالأم تقول لطفلتها : أنت جزء من الأمور التى حدثت وبإمكاننا الحديث عن تلك التجارب، وبإمكاننا إدراك

من كنت ومن تكونين من القصص التى نحكيها، تقول الأم ذلك بوضوح: "الصورة عن شيء حدث "وأنت كنت هناك"، لديك المقدرة على تذكر ذلك والتفكير فيه. "هل تتذكرين ذلك؟" فى ذلك الوقت فعلت شيئًا جديرًا بالتذكر والحديث عنه، شيئًا أثر فينا جميعًا. "كانت تلك أول عطلة نهاية أسبوع تنامين فيها طوال الليل". من خلال أفعالك تستطيع تقييمك وتقييم ماضيك وحاضرك "كفتاة طيبة".

ويهذا تعد المرحلة الأولى فى استخدام القصص لبناء الذات مرحلة مشاركة، ذلك لأن الأطفال لا يمثلون جمهوراً للقصص التى يحكيها آباؤهم عنهم، وفى هذه المرحلة الأولية يتعلم الصغار أن لهم ماض من الممكن وصفه، ويمثل ذلك طريقة لهم وللآخرين ليعرفوا هويتهم ويفكروا فيها، ويتعلموا بمساعدة والديهم أن لهم ذاتًا ممتدة، ذاتًا من الممكن أن تتخذ كل أشكال التعبير والمعنى الحى.

الطور الثانى

خلق الماضى بمساعدة الوالدين

عند بلوغ الأطفال سن الثالثة يصبحون متحدثين بارعين، يمتلكون شعوراً متفتحًا عن قوة اللغة ليس لنطق الأسماء والطلبات فحسب وإنما للتعبير كذلك عن الاستمتاع والغضب والبهجة للمحيطين بهم، فهم يستطيعون الآن استخدام اللغة للتعبير عن المشاعر والأفكار وفى الوقت نفسه كشف درامى عن تفردهم، ويعتمد هذا الكشف على شعورهم الأكيد بأنفسهم كممتلكين لذات ممتدة ممتعة ومتماسكة، فيصبحون أقل اعتماداً على والديهم فى صياغة مراجع أساسية للماضى، لأنهم يستطيعون الآن فعل ذلك بأنفسهم أكثر، ومع ذلك يصبح الوالدان أساسيين فى وصف خبرات الماضى لملء وعى أطفالهما عن ذواتهم طول الوقت.

أب وابنه البالغ من العمر ثلاث سنوات يتصفحان صوراً فى مجلة، يقول الأب: "هذا يذكرنى ببناء أقمناه من شهور قليلة." "تذكر ذلك البناء الكبير الذى صنعناه بالمكعبات ؟" يتطلع إليه ذو الثلاث سنوات وهو شارد، يستمر الأب: "هل تذكر ؟ أقمنا أبراجًا مثل هذه أيضًا، وكنت تريدها عالية أكثر وأكثر. هل تذكر ذلك ؟ ولكننى ظللت أقول لك : لست أدرى يا جاسون فربما تسقط".

ينظر جاسون إلى أبيه ويقول فى كلمات مترددة: "نعم، لقد سقط وأنا بكيت." يجيبه الأب: "نعم لقد حزنت لسقوطها، لكننى قلت لك: لا يهمك، نستطيع إعادة بنائها، وهكذا بدأنا فى بنائها مرة أخرى، وفى تلك المرة عملنا أبراجًا أعرض فلم تسقط، ولذلك سعدت أنت كثيرًا لأنها كانت كبيرة وضخمة وجعلناها أعلى ولم تسقط، كانت جميلة وقال لنا الجميع أنها جميلة، وتركناها منصوبة لمدة أيام، هل تذكر ؟ وأعتقد أنها كانت تشبه ذلك المبنى الموجود فى الصورة".

تعبر هذه القصة عن التواصل بقدر ما تعبر عن فرحة صنع الأبنية العالية فالأب يقيم رابطة بين ما يقوم به هو وابنه فى هذه اللحظة وهما يشاهدان الصور وبين ما قاما به من شهور مضت، فهو يقوى ألبوم الولد عن "الأشياء التى أفعلها مع والدى" وفى نفس الوقت يعيدان حكى تجربة مهمة لهما وهى قصة عن كونهما فريق، يحكيانها كفريق فى سياق كونهما معًا مرة أخرى. يتعلم هذا الطفل كيف يناقش فى وصف مثير للذكريات عن تجربة ماضية، وفى الوقت نفسه يعيد اكتشاف نفسه بطريقة تلقى الضوء على صفات معينة فى حياته.

فى سن الثالثة يصبح الأطفال قادرين على حكى قصص مع الآخرين بل وحتى وحدهم، بينما يصرون على أنهم كانوا موجودين فى الماضى وأن تلك الذات الماضية ترتبط بالذات الحالية فيستنبطون كذلك، ويركزون على المزيد من التيمات ودرجات الصوت المعبرة وتفاصيل القصص (بمساعدة والديهم)، لقد بدأوا يكتشفون إمكانية بناء الذات من خلال القصص الشخصية ومن المحتمل دون أن يلاحظوا ذلك.

وتسهم القصص التى يسمعها الأطفال تحكى عنهم للآخرين من خلال والديهم فى وعيهم بالذات، وعادة عندما يكون أطفالك قريبين منك وأنت تحكى قصة مفضلة عنهم لشخص كبير آخر يبدون كجمهور ثانوى، فرغم أنهم عايشوا تجربة ما تصفه وبلا شك سمعوا قصة تلك التجربة ربما مرات كثيرة قبل ذلك، إلا أنهم يصغون مرة أخرى بانتباه وأحيانًا بأسف، فهم متضمنون فى روايتك عن هويتهم، هذه فرصة طيبة يومًا ما سيعيدون حكى القصة بأنفسهم مقلدين نغمة صوتك وطريقة حكيك، وربما يضيفون تعليقًا على حكيك.

ولا تساعد القصص على تشكيل رؤية الشخص لنفسه فحسب بل ربما أيضًا تسيطر على رؤية الآخرين لذلك الشخص التى من الممكن فيما بعد أن تؤثر على رؤيته لنفسه، سقط نيل الابن الأكبر لأحد المعارف ويبلغ من العمر أربع سنوات وأصيب بجرح غائر قرب شفته، فأخذه والداه للطبيب الذى قال أنه يحتاج لحقنة تيتانوس ثم الذهاب إلى أقرب مستشفى لخياطة بعض الغرز على يد أخصائى جراحة. بدا نيل فى غاية الهدوء غير واع بما قاله الطبيب حتى بعد الحقنة التى لم ترقه، بدا ساكنًا ومبتهجًا. كان سعيداً جداً وهو يندفع فى السيارة لدرجة أن والدته اعتقدت أنه لا يدرك اقباله على محنة أخرى ، فقالت : "نيل هناك شيئًا آخر سنفعله، سنذهب إلى طبيب آخر يخيط لك بعض الغرز، ثم ينتهى الأمر، "فقال بهدوء: "أعرف". كانت الخياطة مؤلمة بالفعل، لكنه أبدى شجاعة نادرة.

فيما بعد حكت الأم عن الموضوع للعائلة والأصدقاء، سمعها نيل تعيد القصة أكثر من مرة، فى المرة الثالثة تقريبًا قال لها عندما انتهت من روايتها: "تعرفين يا ماما، عندما قال الطبيب أننى أحتاج لخياطة الغرز بسرعة، كنت أوشك على البكاء لكننى لم أفعل" لقد فهم، أما ما أخذته والدته على أنه لاوعى مرح كان فى الواقع مجهوداً شاقًا لإظهار الشجاعة، جعله سماعه قصتها عن الحادثة يضيف إليها شيئًا غيرّ معنى القصة والحادثة لكليهما. صارت رؤيته للتجربة جزءاً من القصة التى تحكيها والدته لأصدقائها، صاغ نيل وأمه معًا قصة تكشف كيف عاش كل منهما الحادثة، ولديه الآن قصة لمخزونه عن الذات، عانى فيها حادثة جراحية بشجاعة وكتم مشاعره، ولدى سماعه والدته تعيد حكيها للآخرين أدركه بعض الشعور بأهميتها وبعض الشعور بما أظهره ذلك لوالدته عنه.

السياق الاجتماعى الذى يحكى فيه الأطفال القصص لا ييسر الحديث عن الماضى الشخصى فحسب ، لكن التفاعل الاجتماعى هو العمليات التى يتم من خلالها صياغة الماضى الشخصى فى الحكى. جمعت بيجى ميللر مجموعة من القصص الشخصية تؤكد على أن الأطفال بين سن الثانية والخامسة يحكون مشاركة مع الأخوة والأخوات والوالدين، أو أى أفراد آخرين من العائلة. وتؤكد ميللر على وجود مستويين يعرض بهما الأطفال ذاتهم داخل العلاقات الشخصية فى حكى القصة بالمشاركة، أولهما العلاقة بالآخرين فى القصة: "أثناء النزهة، تصارعنا أنا وجوردان، وأوقعنى على الأرض، لكننى كنت

أبرع منه فى المصارعة فقلبته." الثانى هو العلاقة بالآخرين التى تنشأ من خلال الحكى: "هل تذكر عندما كنا فى الحضانة ؟" "نعم، عندما كنا نلعب لعبة الكلب الصغير" ؟

يستخدم الأطفال ماضيهم كذلك ليصوروا مشاعرهم تجاه الأحداث فقد فوجئت ميللر بدرجة التفسير العالية لمشاعر الأطفال الذين كانت تدرسهم والتى تضمنتها حكاياتهم، فكان من المثير اكتشافها أن الصفة الغالبة على القصص التى يحكيها الأطفال الصغار عن ماضيهم لمن يهتم بسماعهم كانت عن الخبرات السيئة (الإصابة بالألم، الخوف، ما شابه) وهى تفترض أن ذلك ربما يكون بسبب سماعهم الكبار يحكون عن الخبرات السيئة ، لذلك تعلموا أنها أقصر الطرق لكسب الجمهور، بالإضافة إلى ذلك، فالحديث عن الخبرات السيئة يمنحهم الشعور بالراحة والطمأنينة، مثلا، تحكى فتاة صغيرة عن حادثة سقوط، ليس عن القبلة التى حصلت عليها بعد سقوطها، لكن بدلا من ذلك تحصل على قبلة عندما تحكى القصة.

لقصصنا دائمًا شكل اتصالى، فدائمًا هناك جمهور حتى لو كنا نحن جمهورًا لأنفسنا (ونحن دائمًا كذلك، حتى لو كان هناك جمهور آخر). كل الرموز المتضمنة فى الكلمات التى نستخدمها فى إبداع القصص، هى فى الأصل اتصالية، لابد لها أن تسمع أو تقرأ أو تفهم بواسطة شخص آخر. وحين نحكى عن أنفسنا فلسنا فقط نخلق أنفسنا وإنما فى الوقت نفسه نخلق بواسطة الآخرين الذين يستمعون إلى قصصنا، وعندما يحكى الأطفال قصصًا عن ماضيهم لوالديهم ومعهم، فلن تساعد مشاركة الوالدين المتميزة فى تشكيل مضمون تلك القصص فحسب بل إن دورهم كجمهور يؤثر فيما يضعه الأطفال فى القصة. ولربما يضمن الطفل بعض التفاصيل التى تسعد أحد والديه، وتثير انتباهه، أو تستفزه. وتنتهى الصفة المهيمنة على أحداث القصة وكيف تحكى إدراك الطفل برغبات مستمعيه، وفى النهاية، ستسهم تلك القصة فى وعى الطفل الداخلى بذاته.

الطور الثالث

الذات المشتركة مع الأصدقاء الصغار

يحدث كثير من الحوار عن الذات من خلال سياق مصاغ جيداً ومألوف بين أحد الوالدين والطفل فى وقت مبكر من العمر وبمرور الوقت تتسع قدرة الأطفال على صياغة علاقات بينهم وبين الأصدقاء وغيرهم من الكبار وذلك عند بلوغهم الثالثة والرابعة والخامسة من العمر ويصبح وعيهم بالقصة أكثر ذاتية، فيسمح لهم بالبدء فى حكى قصص أكثر تنوعًا من حيث المواقف بالإضافة إلى ما يحكونه بمساعدة والديهم، وفى الوقت نفسه يقضون المزيد من الوقت مع أندادهم سواء فى الزيارات العائلية أو الحضانة، فى حين أن نشأة هوية الطفل أو الرضيع تنبع أساسًا من رابطته بوالديه وسلوكهما تجاهه، فطفلة الثالثة أو الرابعة من العمر تبدأ فى اكتشاف المزيد والمزيد عن نفسها من خلال علاقتها بغيرها من الأطفال، وتظهر الدائرة المتسعة التى يستخدم فيها الأطفال القصص فى عدد ونوع القصص وشذرات الحكى التى يمكن تحديدها فى تجمعات الأطفال فى سن ما قبل المدرسة. مثلا، فى تسجيل لمدة خمس عشرة دقيقة فى يوم من أيام الحضانة، قمنا بتسجيل هذه القصص من شذرات الحكى:

قالت طفلة صغيرة لأخرى : "هاى، هل تعرفين بماذا ينادينى باب وماما ؟" (ثم اختفتا تحت المنضدة حيث واصلتا الحكاية)

حكت فتاة لمدرستها عن الوقت الذى قضته مع شقيقتها الكبرى عندما سافر والدها فى رحلة.

بدأ ولدان يلعبان فى الرمال فى صياغة تاريخ لشخصياتهما، "دعنا نفترض أنه ذات مرة كان هناك رجل عجوزا جداً يعيش هنا".

أبلغت فتاة أن والديها أحضرا لها أخيراً قطيطة صغيرة جديدة.

تبدأ هوية سن ما قبل المدرسة عند الطفلة الاتجاه نحو استرجاع المخزون من أولئك الذين تلعب معهم، فأطفال ما قبل المدرسة لديهم دوافع قوية فى ممارسة ألعاب مشتركة مع غيرهم، يبنون من خلالها صداقات حقيقية ويطورون أنشطة مفضلة مع أطفال

معينين آخرين. وتتخذ المشاجرات والإخلاص والمناقشة والتعاون المثمر والمسئولية عن أطفال آخرين دوراً مهماً متزايداً فى كيفية رؤية الطفلة لنفسها.

وإحدى الطرق الأساسية التى يتصل بها الأطفال ببعضهم البعض فى اللعب تحدث من خلال القصص التى يحكيها أحدهم للآخر، فالأطفال فى هذه السن يستخدمون القصص للمشاركة بينهم وبين أصدقائهم، حقيقة أنهم الآن فى مرحلة يمزجون فيها الواقع بالخيال مما يمنحهم فرصًا لتقديم أنفسهم بالطريقة التى يريدون أن يراهم بها أندادهم، يلتفت ولد فى الرابعة من العمر إلى مجموعته أثناء اللقاء الصباحى فى الحضانة ويخبر أصدقاءه ومدرسته: "أمس سقط فأر فى حجر ماما. سقط مباشرة من السقف. خافت ماما وقفزت على المقعد وصرخت "بصوت مرتفع" قالت المدرسة: هل خفت ؟" أجاب الولد : "إطلاقًا ! أنا لا أخاف من الفئران ولا الخفافيش فأنا احبها. وأريد أن يكون لدى واحد ألعب به".

الأطفال بين الثالثة والرابعة من العمر يقدمون أنفسهم كذلك لبعضهم البعض من خلال الهويات التى يبتدعونها فى الألعاب المعتمدة على القص. فمثلا، فى حضانة صباحية منزلية لعبت طفلة فى الرابعة دور أميرة جميلة ومحبة للخير، لكنها ظلت تحور فى الدور حتى تتمكن من التعاون مع صديقتها المفضلة التى تقوم بدور حصان صغير، واستخدمتا فى تمثيل هذه اللعبة لغة تشكل قصة متطورة تصور مجموعة المغامرات التى قامت بها الأميرة والحصان.

وفى الوقت الذى يمثل اللعب الجوهر الأساسى للعلاقات القائمة بين الأنداد فى سن الثالثة والرابعة، يقضى الأصدقاء فى سن الخامسة معظم أوقاتهم يتحدثون معًا عما سيلعبونه، حتى يتبقى وقت قليل لتنفيذ خططهم، بينما فى سن السادسة والسابعة يقضى الأطفال معظم أوقاتهم يتحدثون عما يحبونه ومالا يحبونه مثل أوجه التشابه والاختلاف بين فصولهم والقصص المتداولة، ويبدون بشكل خاص مستمعين بالمشاركة فى التجارب :

"هل تذكر عندما أقمنا هذا المخبأ" ؟

"نعم، حين اصطدمت رأسك بفرع الشجرة" ؟

"نعم. (يضحك بمرح) ولم أعد أدرى بشىء فنظرت إلىّ وأخذت تصرخ..."

"نعم، وجرى ديڤى يخبر أمى".

هؤلاء الأطفال يقوون علاقتهم ببعضهم البعض عن طريق القص المشترك لتجربة مشتركة ، فكل مرة تحكى فيها قصة مع أشخاص قريبين منك عن تجربة مشتركة وتتلقى منهم موافقة تأكيدية على ما ترويه، يؤكدون علاقتك بهم وتجربتك عن الحادثة، وهذا بالتالى يؤكدك، وربما يكون هذا سبب غضبك لاعتراض أحد أفراد العائلة لروايتك عن حادثة، فعندما تكون روايتك غير مؤكدة فأنت غير مؤكد. يشعر الأطفال الصغار بمنتهى التعاسة عندما يسألونك عما إذا كنت تتذكر شيئا ما حدث وتقول لهم أنك لا تتذكره . وأغلب الظن أن ذلك بسبب شعورهم أن قدراتهم الإدراكية ومعرفتهم بالحقيقة تواجه اعتراضًا ما. ومن المحتمل أن هذا حقيقى، لكننى توصلت لاعتقاد بأن ذلك أيضًا لاعتراضك على تاريخهم الشخصى.

وهذه منطقة خطرة حتى بين الكبار، واستمع إلى أفراد عائلة كلهم كبار يناقشون حادثة معينة عما إذا كانت قد حدثت بالشكل الذى تتذكره الأم أم الشكل الذى يتذكره الأخ أو الأخت. سيثير عدم الاتفاق على سياق وتفاصيل أحداث الماضى كمًا من المشاعر. لماذا ؟ ليس فقط لأن عدم الاتفاق ربما يكون بشأن شىء ما يرمز لمناطق خلاف أو توتر قد يتم داخل العائلة، لكن لأن كل شخص يشعر بأن إحساسه بذاته، إحساسه بماضيه الشخصى قد لاقى اعتراضًا.

وبينما نحن أكثر ألفة مع الفكرة التى يطور بها الأطفال هوياتهم جزئيًا من خلال الوالدين ومعهما إلا أن الأقل وضوحًا تطوير الأطفال وتأكيدهم هوياتهم من خلال أصدقائهم ومعهم، بينما الأكثر غلبة وتنوعًا القصص التى يحكونها لبعضهم البعض والتسلية التى يتمتعون بها بهذا الفعل، وهذا يشير إلى أهمية القص المشترك كمصدر لصياغة الهوية.

الطور الرابع

الذات المكونة من قصص كثيرة

عندما يصل الأطفال للخامسة أو السادسة من العمر يتراكم لديهم مخزون من القصص عن ذواتهم، فيطورون بعض القصص المفضلة، وربما يحورون فى قصة شفهية ممتدة أو قصة مكتوبة، وربما يعودون المرة تلو المرة للقصة نفسها فى ألعابهم، وقد يعيدون بناءها من دورة إلى أخرى فى اللعب، تتداخل الحبكات المفضلة والشخصيات والمعانى مرات ومرات فى سلسلة من القصص التى يحكيها أطفال السادسة، فالأطفال فى هذه المرحلة معرضون لتنوع فى أنماط القصة أو الأشكال الأدبية. يختارون نوعًا أكثر ملائمة للقصة أو القصص التى يشعرون باضطرارهم لحكيها ويظلون يكررون هذا الشكل للتعبير عن مجموعة ضمنية من الأفكار المترابطة أو المشاعر، لأن الأطفال فى هذه المرحلة أقل تأصيلا لما يتعلق بالمكان والزمان، عند التحوير يحملون داخلهم إحساسًا متماسكًا للذات الداخلية والذات الممتدة.

بسبب هذه التحورات التطويرية يحكى الأطفال فوق الخامسة قصصًا تحوى أشكالا ومعانى مختلفة لكنها تتضمن علاقات تحتية وتيمات تعزز وتسهم فى وعيهم بذواتهم. فلديهم قدرة متزايدة للتفكير فى أفكار مختلفة فى عقولهم فى الوقت نفسه والعودة مرات ومرات لموضوع أو تيمة للاستمرار فى التفكير فيها أو حكى قصة عنها. وبهذه الطريقة تبدأ قصصهم فى تشكيل جسد عمل يخلق ويصور الذات بطريقة أكثر عمقًا وتنوعًا أكثر مما تستطيع قصة أى شخص آخر أن تنقل ذلك.

بينما يستخدم أطفال الثانية القصص لفهم العالم الاجتماعى المحيط بحياتهم العائلية الحاضرة، يستخدم أطفال السابعة والثامنة والتاسعة مجموعات من القصص المتطورة الذاخرة بالأعمال البطولية ليخترقوا تعقيدات عالم المجتمع الممتد والأكثر تعقيداً الذى ينتمون إليه الآن. ويتضح هذا بشدة فى تحليلات كارولين ستيدمان لقصة كتبتها ثلاث بنات بريطانيات فى الثامنة من العمر خلال عدة أيام، ودارت القصة والمناقشات التى سجلت للبنات أثناء الكتابة حول الاهتمامات العائلية ومغامرات عدة

عائلات خيالية، تكررت فى القصة تيمات الطبقة الاجتماعية، الدخل، تربية الأولاد، واحتاجت البنات للوقت والمناقشات الجماعية لاستخدام عملية كتابة القصة كوسيلة لفهم مجتمعهن ومن ثم أنفسهن.

ولأن الأطفال يكبرون ويصحبون مساهمين فعالين فى تعقيدات مساحة أوسع من العالم الاجتماعى، يصبح طبقًا لذلك مخزونهم من القصص المفضلة وأنواعها أكثر تنوعًا، وتزداد قدرتهم على حكى كثير من أنواع القصص المختلفة، ومعظم البالغين يحكون قصصًا مختلفة فى المواقف المختلفة، فالقصة التى ترويها فى حفل لتضحك الآخرين قد تكون ببساطة استخفافًا بالذات، بينما تكون القصة التى ترويها فى مقابلة رسمية أو موعد خاص تبجيلا للذات، والأطفال لديهم المقدرة على التكيف مع المواقف مثل الكبار تمامًا ، خاصة فى سن الثامنة أو التاسعة، كما سيخبرك أى معالج نفسانى أن هناك بعض التماسك فى مخزون الشخص يبين قدراً من رؤيته لنفسه وكيف يريد تقديم نفسه، أوضح كذلك ويليام جيمس فى شروحه للذات أننا فى اللحظة التى نكون فيها شخصية ثابتة هناك بعض الوعى بهوية داخلية تمتلك التماسك والتماثل ولدينا فى نفس الوقت العديد من الذوات ، تتنوع حسب الموقف والوقت ، ينبثق جوهر هوية الأطفال الداخلية ويقوى وفى الوقت نفسه يبدأون فى التشعب فى العالم ويحاولون إظهار العديد من الذوات التى تتطلبها التكوينات الاجتماعية فتحقق قصصهم هذا الشكل المزدوج من الذات.

خذ مثلا قصتين كتبهما ولد فى الثامنة من العمر خلال شهر، كتبت القصة الأولى باعتبارها درسًا مفروضًا على التلاميذ فى اليوم الدراسى الأول تحت عنوان "سفرياتى" حيث ألقت الضوء على ما كان مهمًا له فى تجارب الصيف، وتناولت كذلك الذات التى أراد أن يعرفها عنه فصله الجديد، صيغت فى كل من المضمون والأسلوب هوية مدرسية، على العكس كتبت القصة الثانية فى المنزل عن صديق أكبر مثير للإعجاب، يعمل مخرجًا سينمائيًا، وكان عنوانها "السيد الذى يحاول ابتلاع هوليوود: رجل البركان" كانت أكثر نمواً وأيضًا أكثر دراماتيكية، فهى جزء من الذات المتخيلة لهذا الطفل، الذات التى يحب أن يعرفها عنه صديقه المثير لإعجابه، الذات التى استنبطها بواسطة هذا الصديق.

لم تكن تيمتا القصتين فقط مختلفتين، بل اختلف كذلك الصوت الذى استخدمه القاص الصغير فى قصته. حكى قصة صيفه ببساطه ولغة واضحة تحدد المعلومات المهمة عن أين وماذا فعل : "أردنا بشدة الذهاب للسباحة فى حمام السباحة لكننا لم نحصل على تلك الفرصة إطلاقًا وبدلا من ذلك ذهبنا إلى النهر حيث سبحنا فيه واصطدنا السمك بالشبكة... ثم عدنا إلى المنزل لنحصل على فترة راحة طويلة"، على النقيض من ذلك تأمل السطور التالية من عمله الإبداعى: ("ذات مرة انفجر بركان فى مدينة كاليفورنيا. أقام أحد العلماء برميلا ضخمًا من الطمى الأخضر. خرجت عليه الحمم البركانية فنفخته، عندما التحمت الحمم البركانية بالطمى ظهرت فى صورة رجل بركانى عملاق، وصل إلى درجة مائة وخمس عشرة قدمًا وبدأت تبتلع العربات وتلتهم البشر، كان رعبًا. أخذ الناس يجرون ويصرخون، ويتسلقه الأطفال ويحترقون لدرجة التحمص... قال المخرج: "لكن هذا فى السينما"). توفرت لدى هذا الطفل صفتا المنطقية والواقعية للذات التى ينقلها. ويظهرها للمشاركة مع المدرسة والزملاء الجدد، ومع ذلك قيلت هذه القصص بشكل أقل تنظيمًا وأكثر دعابة وأظهرت ذاته الأكثر تشوشًا وانفعالا.

ذلك لأن الذات تظهر نفسها فى الوقت الذى يبلغ فيه الأطفال سن المدرسة فى قصص متنوعة كثيرة، بداية من الشذرات التى تقال فى الحوارات الشفهية بين طفلين أو بين بالغ وطفل، وصولا إلى القصص التحريرية التى تكتب فى المدرسة، وربما تظهر الذات من خلال المضمون أو الأسلوب أو الصوت السردى، قد يستخدم الأطفال أجناسًا أدبية مختلفة للتعبير عن أشكال مختلفة للذات، وقد يصوغ سرد القصة فى حد ذاته عرضًا للهوية الشخصية : أنا شخص يحكى الكثير من القصص التى يحب الأطفال الآخرون الاستماع إليها. فى هذه المرحلة هناك المزيد من الإمكانيات لخمد أو تيسير التعبير عن الذات من خلال القصص، يتوقف الأمر على البيئة التى يحكى فيها الطفل قصصه والمخزون الذى يتلقاه من الآخرين.

الطور الخامس

تبلور الذات الطفولية

يبدو أن فعل القص يتضاءل أثناء سنوات الدراسة، فقد لاحظ أحد المشرفين على فناء مدرسة تضم تلاميذ من الصف الأول وحتى السادس الابتدائي - أن ما يسمعه من القصص التي يبتكرها الأطفال ويحكونها أحدهم للآخر كشكل من أشكال اللعب يأخذ تدريجيًا في النقصان، حيث يضعف سرد وكتابة القصص كجزء من النشاط اليومي الذي يمارسه التلاميذ. قللت طفلة في التاسعة من العمر من الوقت الذي كانت تقضيه في إمتاع والديها بحماس في تذكر الأحداث الماضية سواء من الماضي القريب أو البعيد. فنحن ببساطة نصبح أقل توقًا للسرد كلما كبرنا، لكننا نبدأ في تشذيب وتحسين مجموعة القصص التي نرويها عن ذاتنا والتي نستمر في إظهارها لأنفسنا وأصدقائنا ومعارفنا.

عادة يتذكر البالغون قليلا من القصص التي حدثت في طفولتهم والتي تغلف الطريقة التي ينظرون بها إلى طفولتهم وغالبًا تكشف شعورهم بكيفية نظرة أهاليهم لهم. وتتكون تلك القصص من خليط من الذكريات الفعلية، طرأت عليها تحسينات وأعيد سردها، وصور مختلفة لقصة حكاها لهم أهاليهم، فهي خرافة مشتركة عن طفولتهم، لكنها مثلها مثل معظم الخرافات تتضمن موضوعات مهمة أو عاطفية حقيقة، يحكي رجل قصة من طفولته المبكرة ويؤكد أنها ظلت تروى على مسامعه وتتكرر رغم أنه لا يتذكر تقريبًا أي شيء آخر بخلافها من تلك الفترة، تحكي تلك القصة أو الذكرى أنه عندما كان صغيرًا تعلم المشي مستخدمًا عصا خاصة بأحد أقاربه، لم يحاول السير بدونها، معتمدًا عليها في الذهاب إلى أي مكان، لكن كما تقول القصة "سخر منه والداه" فاستبدلا بالعصا شماعة ملابس فقبل البديل، راح يسير في أرجاء المنزل ممسكًا بالشماعة. من الواضح أن الشماعة لم تكن تمنحه أية مساعدة، لذلك فطماه من اعتماده على العصا دون وعي منه. ومن الواضح كذلك في إعادته لهذه القصة أنهما شعرا بنوع من التسلية الساخرة نحوه بسبب سذاجته مما أشعره بالخجل من سذاجته وإدراكه لذلك بتلك الطريقة. ومن المحتمل أن كلاً منا لديه قصص عائلية عن طفولته شبيهة بتلك تكشف عن نظرتنا لطفولتنا وعما نعتقد أن أسرنا كانت تنظره إلينا عندما كنا أطفالاً.

ويتضح أن كثيراً من الأمور التى ذكرناها عن كيفية صياغة الأطفال لهوياتهم وتعبيرهم عنها ينبع من خلال قصصهم التى يزعم الكبار أنها حقيقية، ولا يقتصر إدراكهم للذات فى القصص على قصص طفولتهم، حيث يفترض المسار المتطور الذى وصفناه أنه بالإضافة لطرق لا تحصى يعبر بها البالغ عن نفسه من خلال القصص، فالقصص التى يتذكرها من طفولته التى ربما ذكرت مرة واحدة فى الطفولة لها أهميتها الخاصة بلغة الوعى بالذات وقصة الحياة التى تتمتع بصياغة متفردة تعتمد على الخبرة الحياتية اليومية.

يتذكر البالغون طفولتهم قائلين أنهم ينظرون إلى ذاتهم فى الماضى كأنهم ينظرون إلى طفل فى ملعب، ذلك لأنه بشكل ما منفصل يعيش فى منظور مختلف كليًا . الذات فى قصصهم مثل الطفل فى الملعب يعيش فى أرض غريبة، ويتنوع البالغون بقدر الكم الذى يتذكرونه عن الطفل الذى كانوه وتعكس القصص التى يحكونها عن طفولتهم ذلك التنوع، بعضها يحكونه بصوت الطفل، بعضها يحكونه بوضوح من منظور الكبار، ويحكون بعضها بصورة مباشرة ويحمل بعضها إحساساً ببعد المسافة، نوع من خرس الماضى البعيد ، مثل تلك الصفات السردية تعكس وتساهم فى وعى البالغ لعلاقته بطفولته.

الفصل الثامن

تشجيع تنمية السرد

حاولنا فى هذا الكتاب تحديد مصادر تنمية السرد عند الأطفال، وقد تضمنت بعض أشكال السرد قدرات تبدو عالمية فى انتشارها وبساطتها وثباتها الذى ينشأ معها، فمثلا كل الأطفال تقريبًا يرتبون تجاربهم شفهيًا. وعند وصولهم لسن الثالثة يمكنهم الحديث عما حدث أولا، ثم ماذا تلاه، ماذا حدث بعد ذلك، كشرط أساسى لصياغة القص. ويبدو لهم أنه لابد من وصف تجاربهم بلغة أين حدث (المكان) ومتى حدث (الزمان)، كشرطين أساسيين آخرين لصياغة القص، وعند وصولهم إلى سن الخامسة يستطيعون بالفعل الإشارة إلى زمنى الماضى والمستقبل بطريقة صحيحة وتصبح لدى كل الأطفال تقريبًا المقدرة على صياغة مقدمة وذروة ونهاية لقصصهم عندما يطلب منهم ذلك، وبعضهم يفعل هذا حتى إن لم يطلب منه.

وتتنوع أشكال أخرى لحكى القصة تبعًا للقيم الثقافية وعادات المجتمع الذى يعيش فيه الطفل، وحتى تلك السمات تبدو مثل الأخرى الأكثر رسمية السابق ذكرها مقبولة لغالبية الأطفال داخل مجتمعهم، فمثلا الطفل الذى ينشأ فى مجتمع يؤكد على الرسالة الأخلاقية المتضمنة فى قصة جيدة يكون قادرًا على تسليط الأضواء على الرسالة فى قصة شخص آخر وقادرًا على تقديم قصة من الطباع نفسها، أى أن المجتمع الذى يحبذ تقديم الذات الداخلية من خلال القصص يكون أطفاله أكثر قدرة على تقديم ضمير المتكلم فى قصصهم، وأكثر قدرة على التعليق ضمنيا أو صراحة على المعنى الشخصى للقصة، وفهم ضمير المتكلم فى قصص غيرهم، فى كل المجتمعات يتعلم الأطفال حكى القصص ليصبحوا مشاركين فعالين فى مجتمعهم وينموا علاقاتهم مع الآخرين، تمامًا مثلما يفعلون لكى يصوغوا تجاربهم لأنفسهم.

ولا تزال تبدو بعض السمات الأخرى للسرد أكثر ضعفًا أى أكثر اعتمادًا على الصفات الخاصة ببيئة الطفل، فإحساس الطفل بالحرية فى استخدام اللغة بطرق جديدة ليعبر بها عن معناه الخاص شىء من الممكن أن يترعرع أو يضمحل وفقًا للبيئة، ويتضح تطور صوت السرد الذى ينقل التجربة الفريدة والمنظور لدى بعض الأطفال أكثر من غيرهم. ومن الممكن لإحساس الطفل بقدرته على فهم ماضيه واستخدام هذه المقدرة لمعرفة نفسه أن ينجح أو يتشجع ويتسع.

أحد الأشياء التى حاولت إظهارها أن القصص ليست فقط زخرفة لطيفة أو ممتعة تضاف إلى جوهر النمو العقلى، لكنها من أوجه متعددة هى الجوهر الحقيقى للنمو العقلى، فالصياغة والحكى وإعادة حكى القصص تمكن الأطفال من تعلم أشياء عن عالمهم وينعكس ذلك على معرفتهم، فيمكنهم أيضًا ابتكار القصص من معرفة أنفسهم، فيصوغ الأطفال ذاتًا من خلال القصص وينقلون تلك الذات للآخرين.

وإذا منحنا اهتمامًا لعملية السرد فى الحياة المبكرة فما الذى يمكّن الأطفال من تنمية الإحساس القوى بالحكى الشخصى؟ اعتقد أنهما سمتان رئيسيتان: الثقة والمتعة فى رواية القصص، حيث يشعر الأطفال بأن قصصهم تنقل بنجاح معانيهم الخاصة سواء كانت تجارب حقيقة أو خيالية، ويكون الطفل قادرًا ذهنيًا على الحديث عن تجاربه وخياله بأسلوب جمالى وبناء محدد ينقل به ذكرياته وأفكاره ومشاعره الخاصة. وإذا شعر الطفل بالمتعة والثقة، يصبح أكثر قدرة على استثمار رواية القصة وكتابتها كوسيلة لصياغة وتوصيل الخبرات والأفكار، وكلما زاد مخزون الطفل من أنواع القصص ومفردات حكى القصص كلما كان أكثر قدرة وقوة فى تأمل تجاربه ومشاركته إياها للآخرين والتواصل معهم. ولا يمكننا إنجاز أى عمل مهما كان صغيرًا فى عالم نشعر فيه باليأس أمام تدهور عملية القراءة والكتابة وتدهور النقاش كوسيلة للتعلم وحل المشكلات.

إن تنمية المتعة والثقة تتضمن نوعًا من السرد الكتابى وحب عملية السرد ذاتها، وأعتقد أن ذلك يصل إلى الأطفال بشكل طبيعى لظنى أنه شكل أساسى فى تركيبة الجنس البشرى، أما المفارقة فتحدث عند محاولة التخلص من ذلك عن طريق التعليمات سواء الشفهية أو الرسمية ومحاولة أى شخص أن يخمد متعمدًا قصة طفل أو تلميذ،

فغالبًا نقوم بدور المصحح فنوجه ونستفهم لرغبتنا فى تعليم أطفالنا طريقة أفضل لفعل ذلك، حيث نريد مساعدتهم على تنمية قدراتهم السردية، تمامًا مثلما يبدو لنا الأمر طبيعيًا عند تصحيح قواعد النحو لطفل حين يكون بها أخطاء والطرق التى نستقبل بها قصص الأطفال غالبًا ما تعنى المساعدة بينما نحن لسنا على وعى بما نقوم به من إعاقة للعملية.

أنا لا أفترض أن الأطفال بطبيعتهم لديهم كل ما يحتاجونه وأن التعليمات هى ببساطة عملية تخريب لشىء طيب، فهذه ليست حجة حديثة على طريقة روسو، وهناك فرق بين التفكير بأن الأطفال ينشأون فنانين والتفكير بأن هناك كمًا متناميًا بين ما يفعله الأطفال وما يستطيع الكبار فعله، خاصة الكتاب المرموقين.

والفكرة القائلة بأن الأطفال فنانون عظماء مبدعون بالفطرة ولا يحتاجون لأكثر من توجيه حر لملاحظة إمكانيات العظمة الكامنة فيهم فكرة خاطئة ، ومن جهة أخرى لدينا ميل للاستخفاف بما تتضمنه قصص الأطفال وغالبًا نهمل القيم الجمالية والصوت الشخصى فيها.

وينشأ الإهمال عن مصدرين أساسين، أولهما المغالاة فى تأكيد "التصويب" فى قصص الأطفال والتركيز على الأشكال المعرفية البحتة النامية التى تظهر من خلال تلك القصص (إذا وجدت)، وعلى هذا فالكبار سواء كانوا آباء أو مدرسين أو باحثين ربما يهتمون بهذه الظاهرة كقاعدة نحوية خاصة: المقدرة على السيطرة على زمن الفعل أو التعبير عن علاقات منطقية على حساب المعنى الظاهر أو الجمالى الذى ربما يكون معتمًا أو يعتم أحيانًا بسبب تلك الشروط المعرفية، مثلا دفع الطفل إلى وصل سياق الأحداث بشكل فعلى أو منطقى قد يتناقض مع رغبته فى ترتيب الأحداث بما يتفق مع معناها ومغزاها الذى يراه، أما بذل البالغ مجهودًا لتحديد أشكال التنمية المعرفية قد يتعامل مع الخطة الجمالية على أنها ضجيج عليه تصفيتها منه أو النظر إلى الأمر من خلالها، فاهتمام مدرسة بمساعدة طفل فى الخامسة من العمر على تعلم السياق أو الفرق بين الواقع والخيال قد لا يساعد سمات القصة التى هى بالفعل جزء لا يتجزأ من نسيجها وروحها.

المصدر الثاني للإهمال الجمالى والخيالى ينبع من الفكرة الشائعة بأن ابتكارات الطفل مجرد ابتكارات طفولية فحسب، ينظر إليها غالبًا على أنها ببساطة جذابة كعمل فنى مسل مقترن بطفولة الطفل، وليس على أنها خطوة على الطريق صوب مقدرة أساسية فى حياة البالغ، حين يكون ذلك هو سبب الإهمال قد يشجع الوالدان والمدرسون نكات وقصص الطفل الصغير الغريبة والخيالية ولكنهم لا يسمعونها كتعبير عن صوته الذى يقصد توصيل معنى شخصى مركب.

وليس كل الأطفال مبدعين مثل تشارلز ديكنز، لكن نظريًا على الأقل هناك علاقة بين كل التركيبات العفوية الشفهية الصادرة عن الطفل وبين عمل الروائى الحرفى فنحن نحب الروايات الكبيرة لانها ذروة ما نفعله بشكل جزئى فى حياتنا، ولن تحدث تلك الفجوة الكبيرة إذا اعتنينا أكثر بالخيوط التى تكون جسرًا بين الطفل الصغير والكاتب الكبير.

ما الذى يمكننا فعله كوالدين ومدرسين وكبار بشكل عام لنشجع تنمية حب حكى القصص والقدرة عليها؟

هناك ستة اقتراحات :

الإصغاء بانتباه

نادرًا ما يستمع أحد للأطفال على أنهم يقولون شيئًا ذا معنى أو ذا قيمة أو مسل، وللمستمع تأثير مهم، ليس فقط فيما يتعلق بمشاعر القاص لكن على القصة نفسها، فكل القصص مبنية على أساس وجود مستمع حقيقى أو متخيل، والمستمع الحاضر النشيط الذى يستجيب حقًا يستطيع أن يكون لديه مستويان من التأثير على قصة القاص أولهما: عندما يعلم الأطفال أن هناك شخصا ما يستمع باهتمام يشعرون بالسعادة، ويشعرون بالدافع للاستمرار ويتشجعون على التعبير عن أنفسهم، أى أب أو مدرس عادى لديه السؤال المتحمس: لاحظ هذا. لاحظى !" كثير من الآباء والمدرسين لديهم تعليق طريف أن الأطفال يحتاجون للملاحظة لكى يكبروا، لو أن هذا صحيح بشأن الملاحظة فهو بالتأكيد صحيح بالنسبة للإصغاء، فالإصغاء يساعد الأطفال على التطور حتى لو لم تقل أى شىء.

ثانيًا، على مستوى ملموس بشكل أكثر الابتسامة والنظرة التأملية والتلهف والتمتمة والإعادة تجعل القاص يتأنى ويختصر ويعيد التوجيه ويقصر الإيقاع، ويضيف ضحكة خيالية، إذ إن المستمع يساعد فى تشكيل القصة، افترض أن شيئًا مسليًا ومهمًا عليك استخراجه من قصة طفلتك، قد يكون معلومات عن يومها أو معرفة شعور ما حيال العالم، أو الوعى بكيفية تنظيمها لتجاربها أو كيف تجمع كل هذا فى قصتها، افترض أنها مشاركة مسلية ومركبة ومهمة فى الحوار وأن قصتها لها شأن مثل أى عضو آخر فى الجماعة، الاستماع بهذه الطريقة سيجعلها أكثر قدرة على حكى قصص مهمة ومركبة ومسلية وسيغير وضع القص إلى موقع غنى بالتطور.

الاستجابة الحقيقية

جزء من الاستماع هو الاستجابة المناسبة، فلو أن الطفل لدية شيء ذو قيمة يرغب فى حكيه علينا أن نقدم ردود أفعال واستجابات ذات معنى، ومن المثير نزوع المدرسين إلى الاستجابة بشكل مسبق صريح، أو تدريس الأسئلة، فمثلا قالت طفلة فى الثالثة من العمر لمدرستها: "لقد ذهبت إلى السوق الخيرية فى عطلة نهاية الأسبوع وكان مليئة بالماشية" فأجابتها المدرسة : "كانت مليئة بالماشية ؟ انصب تركيز المدرسة فى إجابتها هذه على تصويب الأخطاء النحوية، والأكثر من ذلك أنها لم تبين للقاصة اهتمامًا حقيقيًا بمعرفة المزيد من تجربة ذهابها إلى السوق الخيرية.

عند سماعك لقصة على لسان طفل بإذن تبغى تصويبها أو تحسينها، فإنك تقدم له شكلا واحدًا من أشكال الاستجابة، وليس من الضرورى أن يكون هذا الشكل هو الأكثر إثراء أو ارتباطا أى أنك حين تستمع بالطريقة نفسها التى سنفعلها مع أى قصة تتلهف لسماعها ، سيكون لديك مقدرة أكبر على طرح أسئلة تعكس اهتمامًا وانتباهًا صادقًا وخاصًا، وربما كذلك تستجيب لقصة عنك شخصيا وهى طريقة فعالة للمشاركة مع إبداع القاص.

أحيانًا يقف اهتمام المدرسين المنصب على العملية "التعليمية" عائقًا لاستجابتهم بطريقة أكثر تعليمية، ذلك أنهم خلال تدريسهم مهارات خاصة مثل التتابع والقواعد النحوية الصحيحة واهتمامهم بتصويب أخطاء الأطفال، يفشلون غالبًا فى التجاوب مع

الأشكال الأكثر معنى فى القصة، فيفقدون بهذه الطريقة فرصة الاستجابة الأكثر عفوية وصدقًا، التى من الممكن أن توسع وتثرى شكل النشاط المقصود فى واقع الأمر، وهو قدرة الطفل على التعبير عن المعنى الشخصى من خلال قصصه.

ويمكن من خلال المحادثات المشتركة المركبة الثرية تقديم مادة تعليمية وفيرة للطفل الصغير تمامًا مثل التفاعلات المبنية على أساس من علم أصول التدريس، وعندما يكبر الأطفال ويكتبون المزيد من القصص من الممكن أن يتلقوا نفس نوع الاستجابة فى شكل مختلف ويمكن للمرء التجاوب مع القصة كفرد من جمهور مهتم أكثر من كونه مقيمًا، فحين يستجيب المرء كفرد من جمهور قد يسأل طلبًا للمزيد من التفاصيل (أى نوع من الملابس كانت ترتديه؟ كم كان عمره عندما هرب؟) أو للتوضيح (هل ماتت الوحوش كلها؟) يستطيع المرء، بأخذ دور المستمع بشكل جدى تقديم نوع مختلف من استرجاع المخزون أكثر من مجرد الاستماع لما يمكن تطويره طبقًا لبعض المعايير الجامدة أو الثابتة.

المشاركة

يقوم الكثير منا بالمشاركة عندما نحكى قصصًا مع الأطفال الصغار دون أن نلاحظ ذلك، فبدون المشاركة لن يحكوا قصصًا كثيرة، لكنهم عندما يكبرون نميل للاعتقاد بأن علينا البقاء خارج إطار قصصهم، وندعهم يقومون بذلك بأنفسهم، يبين البحث أننا سواء قصدنا ذلك أم نقصد تسهم استجاباتنا فى تشكيل قصصهم، لذلك لماذا لا نشاركهم حقًا بدلا من إدعاء أننا فى مستوى مختلف لا يسمح لنا بأن نحكى قصصًا معهم، ويمكن لتلك المشاركة أن تأخذ أشكالا عديدة تمامًا مثلما نفعل فى حياة الطفل المكبرة، فيمكن للبالغ طرح أسئلة تسهم فى تشكيل وتوجيه ما تضعه الطفلة فى قصتها ويمكنه إضافة جزء للقصة، أو دمج إسهامات الطفلة فى قصتها.

أم تجلس مع ابنتها وابنة أختها وهما فى الخامسة من العمر، كانت الأم قد حكت لابنتها قصة منذ وقت قريب أن ابنه أختها ووالدتها سمعتا ضجة غريبة فى منتصف الليل واكتشفتا أنها دمية ناطقة تتحدث نتيجة اشتغال بطارياتها. عندما اجتمعت

الطفلة الصغيرة وابنة خالتها وأمها معا، التفتت الطفلة إلى أمها وقالت: "احكى لى قصة الدمية مرة أخرى، وهكذا بدأت الأم: حسنًا بالأمس كانت سيمون ووالدتها نائمتين ثم فجأة سمعتا ضجة غريبة فى الليل." عند هذه النقطة قاطعتها سيمون : "وسمعناها فى عقلنا" لذلك واصلت الأم : "سمعتا ضجة غريبة فى منتصف الليل، وفى عقليهما." المشاركة تطور القصة للجميع.

فى زيارة قام بها فصل مدرسى إلى متحف، طلب من مجموعة من تلميذات الصف الثانى ابتكار قصة عن اللوحات الزيتية، قالت مشرفة الرحلة وهى غير متأكدة كيف تبدأ (رغم أنها هى شخصيًا كانت قد حكت لهم العديد من القصص الجيدة عن لوحات زيتية أخرى) "حسنًا، دعونا نرى ماذا تظنون أنه يدور هنا؟ " حل صمت طويل، ثم قالت واحدة من الأطفال : "الخيل تشرب ماء" قالت المدرسة التى لم تكن راضية ببداية القصة هكذا "لا بأس، من أين تظنون أن هؤلاء الناس أتوا ؟" فصاحت البنات "باريس !!" "مصر !!!" الهند !!!" أصيبت المدرسة بخيبة أمل أن تكون هذه أيضا بداية قصة. تقدمت مدرسة أخرى وقالت : "دعونا نؤلف قصة، كيف سنبدأ قصتنا ؟" أجابت البنات :

> **منذ سنين طويلة كانت هناك مدينة فى أرض بعيدة، يعيش فيها الناس، وبها نخيل، وكان الجو حارًا جدًا فاحتاجوا لمياه كثيرة، لكن الماء جف فجاعوا وعطشوا ولم يكن لديهم الكثير للأطفال، جاء شاب وقال: علينا أن نسد عين الشمس، علينا أن نجد شيئًا كبيرًا نغطى به الشمس ومن يجد هذا الشىء الكبير سيحصل على جائزة." فبحثوا فى كل مكان وذهب رجل يدعى جورج إلى فرنسا ووجد لوحا ضخمًا، لكنه لم يجد شيئًا يمسكه به ثم وجد بالونًا، فنفخه وربطه ببعض الخيوط، بدأت الشمس تبتعد وبدأ الجليد يهبط.**

تؤدى الأسئلة المختلفة إلى قصص مختلفة كما تفعل المواقف المختلفة، ساهمت المدرسة فى هذا الموقف كمشاركة بتقديم نقطة بداية، نقطة داخل إطار القصة" كيف سنبدأ ؟" فى واقع الأمر هى التى دعت الأطفال لاتخاذ وضع السرد تجاه الموضوع، فى الوقت الذى كانت فيه أسئلة مشرفة الرحلة مقبولة تمامًا إلا أنها خارج إطار القصة فلم تحفز لإستجابة قصصية ، وبدخول المدرسة الثانية إلى نقطة التشابك صارت جزءًا من العمل القصصى الذى أسهم فى تقديم قصة جيدة للجميع.

تقديم وفرة من الأصوات والأجناس الأدبية

تبرهن الأبحاث على أن الأطفال لديهم مقدرة مدهشة وآذان صاغية لاستيعاب أساليب مختلفة للقص، بل ربما يكونون أكثر تناغما لهذا من الأشخاص الأكبر سنًا، ذلك لأن تعلمهم اللغة فى سن صغيرة يجعلهم شديدى الوعى بالتركيبات الشفهية الغريبة ليعرفوا ما هو المناسب وما هى الاختيارات المسموح بها فى هذا الصدد، وربما يكون هذا هو سبب استعدادهم لتعلم صيغ التعبير الصوتى والفوازير والدعابات لأنهم فى الواقع يتعلمون النوع والشكل أو التقنية السردية قبل تعلمهم المضمون المناسب (استمع مثلا إلى أول نكتة يلقيها طفل) أى أنهم كثيراً ما يسمعون النغمة قبل سماعهم الكلمات، لكنهم على استعداد وتلهف لتوظيف ما يطلق عليه الشعراء "سماحة اللغة".

وإذا أحيط الأطفال بكم وافرمن الأساليب، سيكون لديهم مخزون كبير يختارون منه ما يناسب قصصهم الخاصة، مهم للمدرسين والوالدين اختيار قصص وأشعار يقرأونها على الأطفال وبذلك يزرعون داخلهم لغة جميلة أو يقرأونها بطريقة غير عادية وليس ببساطة لمجرد أن مضمون القصة مناسب، وأنت لست مقيداً بما تعتقد أن أطفالك أو تلاميذك سيفهمون لأن المبتدئين فى تعلم اللغة يسمعون كمًا هائلاً من المفردات لا يفهمونها وابعض الاعتبارات يكون هذا هو سبب اندماجهم فى اللغة أساساً. يستقبل الأطفال أكثر مما يستطيعون فهمه، أو لا يفهمونه كما يفهمه الكبار ، لكن حتى لو كان العمل أكبر من فهمهم فهذا لا يعنى أنه لن يكون مسليًا وذا معنى أو مهم فى هذه اللحظة، أو أنهم لن يستخدمونه فيما بعد، نحن ندخر القصص والقصائد الكبيرة لوقت نعتقد فيه أن الأطفال كبار بما يكفى لتتناسب معهم ، لكن بدلا من ذلك تعالوا نفترض أنهم بدأوا يستمعون إلى لغة جميلة حسنة الصياغة السردية وبها أجناس أدبية متعددة فى وقت مبكر من حياتهم، سيدعوهم ذلك لاكتساب مفردات سردية بالطريقة السهلة نفسها التى يكتسبون بها مفردات الحوار، فهم ليسوا فى حاجة لإخبارك عما تحدث الموضوع أو إجابة أسئلتك إجابات صائبة ليكونوا قد تعلموا شيئًا منها. فى بعض الأحيان يظهر تأثير ذلك بعد فترة طويلة فيما يقدمونه أكثر مما يظهر فى إجاباتهم على أسئلتك فى حينها، إذا كان المعنى معقداً أو غامضًا لكنه يروق الأطفال اقرأه مرات ومرات فالأطفال مثل الكبار يريدون الاستماع إلى الشيء نفسه مرات عديدة خاصة إذا اعتقدوا أنه جميل أو مزعج أو مسلى، حتى إذا كان من الصعب فهمه فهما تاماً.

تشجيع استخدام أشكال مختلفة للقصة

سمعت مصادفة مدرسة حضانة تخبر إحدى الأمهات بأن هدفها لذلك العام تعليم الأطفال تأليف قصص ذات بداية ووسط ونهاية، وهذا الدافع شبيه بالشعور بأن عليك تعليم الأطفال بناء الجملة النحوى، لا يحتاج الأطفال غالبًا لتعلم ذلك، فهم يستخرجون ذلك مما يسمعونه ويستخدمون ذلك البناء لتنظيم أفكارهم، يفعلون ذلك بأنفسهم تلقائيًا إذا استوعبوا القصص وكان لديهم أى شكل لترتيب تلك الأحداث من خلال حياتهم الشخصية. وهم يحتاجون لشيئين فى المدرسة: فرص كثيرة لسرد القصص ومتسع من الحرية لسردها بالطريقة التى يريدونها، قبل تصويب قصة الطفل، وقبل طلب أن تكون أطول أو أوضح أو أكثر حذفًا أو أكثر منطقية، إقـــرأها لما تريـــد قوله لك كما كتبت (أو حكيت) وافترض أنها تقول مـا يريد الطفل قوله ثم اقترح التصويب إذا كان ضروريًا.

هناك سببان على الدرجة نفسها من الأهمية بالنسبة للمدرسين لتقييم كم مختلف من أشكال وأصوات السرد، أولهما أن ذلك يشجع الأطفال على صياغة طرق عميقة وملموسة فى سرد ما يريدون قوله وتكوين مخزون أكثر ثراء من الأساليب، وهذا ينمى حاسة الكتابة السردية، السبب الثانى هو أن نشأة الأطفال فى بيوت وجماعات مختلفة تجعلهم يتعلمون قيمًا سردية مختلفة تمامًا فى المنزل، لو نظرنا إليها من خلال القيم السردية السائدة فى المدارس قد نخمد دوافعهم السردية تمامًا. فالطفل الذى لا يلقى تشجيعًا على استخدام أسلوب عائلته السردى فى المدرسة قد يعانى نتيجة لذلك من مشاكل تعليمية تجاه أسلوب السرد الخاص بالمدرسة، مثل الشخص الذى يهاجر إلى بلد جديد فيهجر لغته الأصلية فى الوقت الذى لم يتقن لغة البلد الذى هاجر إليه إتقانًا تامًا، فيصبح شخصًا بلا لغة، ولو أن السرد القصص أمر أساسى فى التفكير والتواصل - كما يبدو - تصور تأثير ذلك على الطفل الذى ليس لديه أسلوب سردى قوى.

حتى عندما ينشأ الطفل فى بيئة متجانسة بلا مشاكل مع أسلوب السرد المدرسى، هناك سبب قوى لتشجيعه على إتقان أنواع كثيرة من الأجناس والأساليب، وأقصد بالأسلوب المدرسى ذلك الأسلوب الذى يعنى بالتركيز على قواعد التركيب

التقليدية وسلامة النحو فى كتابة الذكريات وغيرها من الحقائق العاطفية، حيث الأسلوب المدرسى به القليل من الميزات الجمالية لكنه يفتقر إلى ملائمة التعبير عن التجارب الحية أو الشخصية أو الغريبة، أو يفتقر كذلك للعمق الجمالى الضرورى لنقل أحداث أو أفكار ذات معنى، فيحتاج الأطفال للعثور على صوتهم الخاص حتى لو كان هذا الصوت خليطًا من أساليب وتيمات اكتسبوها مما سمعوه.

لا يتعارض هذا الفرض مع الفكرة الشائعة فى كثير من الحضانات والمدارس الابتدائية وهى أن أى شىء يكتبه الطفل رائع، وأن كتابة النهايات المفتوحة ليست هى الأكثر جمالا. لأكثر من عشر سنوات والمزيد من المدرسين يمنحون تلاميذهم فرصًا للرسم والكتابة بحرية دون صيغ مسبقة.

فمثلا – طبقًا لأفكار ورش الكتابة التى وضعها دونالد جرافيز– كثير من المدرسين جعلوا أطفالهم يكتبون أى شىء يريدونه فى صحف أو نشرات يومية، فاستخدم الأطفال عينات هذه الكتابة العفوية و المتنوعة كأسس للمزيد من القطع المكتوبة بشكل أكثر إتقانا وبراعة، وذلك لا يقدر بثمن كعملية لمنح الأطفال الشعور بالكتابة بحرية وكطريقة لتعريفهم أن هناك طرقًا كثيرة للكتابة المبكرة، وكذلك يحتاج عمل الأطفال لاستجابة جمالية وعاطفية. أثبتت الأبحاث أن الأطفال شديدو الاستجابة للسمات الجمالية عند معرفتهم بها وعند ملاحظة تلك السمات فى أعمالهم. فإذا حكى لك طفل قصة واستخدم فيها الجناس أو حكى مشهد اعتداء لينقل تفسيرًا شخصيًا لحادثة، أو لعب بترتيب الكلمات ليثير تصورات حية، عليك ملاحظة ذلك.

قدم كينيث كوش – وهو أحد الرواد فى تدريس الكتابة الإبداعية للأطفال – فكرة منحهم خطًا مفتوحًا أو مجموعة من الشروط الأسلوبية (مثلا، اكتب قصيدة يحتوى كل سطر فيها على اسم لون، أو اسم علم أو اسم طعام). تنبع قيمة هذا المدخل فى أن هذا البناء يمنح الأطفال اللعب بعملية الكتابة ويوجه انتباههم لإمكانيات الصياغة نفسها، طريقة أخرى لعمل ذلك هى أن تقرأ عليهم قصة أو قصيدة معروفة وتقترح عليهم محاولة كتابة واحدة على غرارها.

إذا حكى لك طفل قصة من ذكرياته البعيدة عن طفولته المبكرة يمكنك أن تحكى له واحدة أيضًا، أو تطلب منه واحدة أخرى والنهايات المفتوحة والسماح بالحكى والقراءة

بحرية جزء يشجع تنمية السرد، لكنه ليس كافيًا، فالأطفال اجتماعيون جدًا في طريقة تناولهم لعملية صياغة القصص، لذا يحتاجون لمستمعين متجاوبين وقريبين ومنسجمين ومتعاونين للاستمرار في محاولة التعبير والإبداع بأنفسهم من خلال قصصهم، وبالدرجة التي ترى بها قيمة قصتهم في الشكل والمضمون سيرون ذلك بالدرجة نفسها أيضًا، وبدرجة اكتشافك أن القصص التي تروى عن الذات موضوعات تستحق التفكير والتنقيح سيتعلمون كيف يفعلون ذلك، لكن ليس من الضروري لطفلك أو تلميذك الذي في الخامسة من عمره أن يحكي النوع نفسه من القصص التي تحكيها أنت، فهو ليس في حاجة لتعلم الكثير عن كيفية حكي نوع معين من القصة مثلما يتعلم أنه يستطيع حكي نماذج مختلفة من القصص وأن تلك النماذج التي يحكيها تؤثر في جمهوره.

السماح بقصص عن أشياء مهمة

يدهشني دائمًا أن الكبار يحبون قراءة روايات عن أمور تستحوذ على اهتمامهم: الفقر، الصحة، الجنس، الموت، النزعات العائلية، الحرب، وما إلى ذلك. نلاحظ كذلك أن الأطفال يحكون قصصًا عن هذه الأمور، واحدة من أولى النقاط التي حاولت إثارتها في هذا الكتاب هي أن الشكل والمضمون متضافران ، فيكتشف الطفل الشكل الذي يعبر عن مضمونه، فأنت لا تستطيع ابتكار أو اكتشاف أساليب وأشكال مثيرة وقادرة على التوصيل إذا لم تكن تحكي قصة عن شيء يثير اهتمامك، وهذا يعني أنه من المناسب للأطفال كتابة قصص عن البغض والقتل والثأر من الأقارب، وقصص عن الجنس. ويخشى أن السماح لهم بكتابة هذه الموضوعات، قد يشجعهم على السلوك الذي يكتبون عنه، وأنهم يكتبون هذه الأشياء لمجرد مشاهدتهم التليفزيون كثيرًا، لكن الكتابة عن بعض الأمور تعتبر في حد ذاتها نوعًا من الفعل، وليس من الضروري أن تؤدي إلى فعل، فعلى الأقل كتابة قصة عن أمر ما يبرد المادة الخام.

وبالنسبة للاعتبار الثاني يقلد الأطفال تمثيليات التليفزيون للسبب نفسه الذي يقلدون به قص الحكايات التي يحكيها الأهل والأقارب والأصدقاء، فهي طريقتهم في كسب ثقافتهم، شيء جميل أن تشجعهم على كسر الصيغ الجامدة لكن ربما يعيدون حكي التمثيليات التي يشاهدونها في التليفزيون كطريقة للظهور بأنهم متمكنون منها وقادرون على اكتشافها وفهمها، النظر إلى إعادة سرد تمثيليات التليفزيون بهذه

الطريقة يلقى الضوء على الأمر أكثر من النظر إليها على أنها مجرد تكرار خارج الاهتمام الذهنى لمادة لا تمثل اهتماماً ذهنيًا، فعندما يريد طفل إعادة تمثيل أو حكى تمثيلية تليفزيونية، استمع إليه واسأله أسئلة ذات معنى أدعوه لاستخدام ذلك كنقطة انطلاق نحو الابتكار: هل تريد تغيير النهاية؟ ما الشخصية التى سيمثلها ؟ وما إلى ذلك.

سمعت طفلين يناقشان فيلمًا شاهداه قريبًا **آخر الموهيكان** فوصفا المشهد الذى قطع فيه الهندى قلب عدوه وعلقه، بتفصيل دقيق وممتع. وليحكياه بطريقتهما الخاصة ذهنيًا وعاطفيًا جعلاه قصتهما الخاصة، بدت لى قصتهما عن القصة درسًا فى محاولة الأطفال تجربة السرد بعمق وقوة الدافع لإعادة السرد ليتعلموه من خلال نماذج السرد المعطاه لهم.

اصطحبنا ابننا البالغ ثمانية سنوات لمشاهدة مسرحية ترويض النمرة فأحبها، سمعته فى اليوم التالى يحكى قصته لاثنين من أصدقائه :

> **حسنًا، أنت ترى، كان هناك ذلك الرجل، كان نوعًا من الرجال يشبه موظفى الحكومة، غنى جدًا ورئيس كل شىء وله ابنتان، وكما تعرف فى تلك الأيام كان الرجل يقرر من سيتزوج من أبنائه ومن سيتزوج من بناته، وأراد أن تتزوج ابنته الكبرى قبل الصغرى، رغم أن الصغرى كانت أكثر جمالا، وألطف وطيبة، أما شقيقتها الكبرى فكانت عابسة جدًا وكثيرة الصياح والمشاجرات وقوية جدًا وتضرب شقيقتها الصغرى وكل شىء. وكان هناك ذلك الرجل الذى قال أنه يريد الزواج منها لأنه يريد كل الأموال فحسب، وبعدما تزوجها لم يدعها تأكل أو تنام وجعلها تسير مسافات طويلة فضعفت جدًا ثم أصبحت فى النهاية طيبة وهادئة وتفعل ما يطلبه منها، كأنه سحرها أو شىء من هذا القبيل، لكنه عندئذ أحبها بالفعل، وفى اللحظة الأخيرة حطمت السحر وعادت كما كانت مرة أخرى، لكنها ظلت تحبه.**

كان هذا بوضوح دمجًا لما عايشه من مشاهدة المسرحية وما تذكره مما قلته له عن القصة، لكن وصف السحر جاء مباشرة من معايشته لمشاهدة العرض، وفى ذلك العرض بالذات قامت كيت بأداء دورها كأنها منومة مغناطيسيًا عندما ألقت خطبتها للجمهور فى نهاية العرض، والطريقة التى قدمتها (من خلال منظور نسوى معاصر) جعلت من الصعب فهم قدرتها أن تحب وتكون فى الوقت نفسه قوية الإرادة وهى تلقى خطبة كتلك، قام جاك بتقديم تفسير لذلك ليتمكن من فهمه وكان فهمه ملائمًا جداً فى هذا الشأن ! واستطاع أيضًا الإمساك بالخيوط الرئيسية للدراما فى مسرحية مضجرة بها كثير من اللغة المشوشة والتمثيل المشوش (قدمت كمسرحية داخل مسرحية) ومع ذلك استطاع فهم مضمون المسرحية من بين تلك الفخاخ الدرامية.

إن غرض تشجيع الأطفال على الكتابة ليس فقط ليكتبوا بسعادة أكثر أو ليصحبوا كتابًا جيدين، بل لأن تلك التجارب ذات تأثير على تكوين وتنمية صوت الطفل فى السرد، ومن خلال هذا ينمو وعيه بذاته. والقصص التى يبتكرونها فى الكتابة لها علاقة عميقة بالقصص الموجودة داخل مسرحية أو حواراً وهذه المنافذ لصياغة القص تغذى بعضها البعض، ولابد أن تتغذى جميعها بالبيئة الاجتماعية والفكرية، وليست المسألة أن أطفال الحضانة فى حاجة لوقت كثير للعب أو أنهم يتعلمون من خلال أشياء عن الأدوار الاجتماعية التفاوض والتصنيف والبناء، فهم يصوغون القصص من خلال اللعب. والمحادثات العارضة وأوقات اللعب والأنشطة الأخرى كالمشاركة فى إلقاء النكات أثناء الغذاء أو فى دوائر اللعب تسهم جميعها فى استخراج إمكانيات الطفل لينظم خبراته فى صيغة سردية فيعبر عن تلك القصص بنفسه، ومن خلال ذلك يكتشف ذاته بطرق جديدة، لكن تلك الأنشطة ليست قاصرة على عشرين دقيقة أو ما يقرب فى سرد القصص الشفهية، إنها تحدث على مدار اليوم وتساهم جميعها فى تنمية الذات وتنمية العالم الثانى الذى يسمح لنا بالحياة فى الماضى والمستقبل والمستحيل، عالم السرد الذى يسمح لنا أن نشرك أنفسنا مع الآخرين.

المحتويات

- مقدمة 7
- الفصل الأول : عالم قصص الأطفال 13
- الفصل الثاني : لماذا يحكي الأطفال قصصاً 31
- الفصل الثالث : منظورات السرد 59
- الفصل الرابع : أنواع القصص التي يحكيها الأطفال 77
- الفصل الخامس : أصول القص 103
- الفصل السادس : تنمية صوت سردي 133
- الفصل السابع : نحن القصص التي نحكيها 161
- الفصل الثامن : تشجيع تنمية السرد 181

المشروع القومى للترجمة

المشروع القومى للترجمة مشروع تنمية ثقافية بالدرجة الأولى ، ينطلق من الإيجابيات التى حققتها مشروعات الترجمة التى سبقته فى مصر والعالم العربى ويسعى إلى الإضافة بما يفتح الأفق على وعود المستقبل، معتمداً المبادئ التالية :

١ - الخروج من أسر المركزية الأوروبية وهيمنة اللغتين الإنجليزية والفرنسية .

٢ - التوازن بين المعارف الإنسانية فى المجالات العلمية والفنية والفكرية والإبداعية .

٣ - الانحياز إلى كل ما يؤسس لأفكار التقدم وحضور العلم وإشاعة العقلانية والتشجيع على التجريب .

٤ - ترجمة الأصول المعرفية التى أصبحت أقرب إلى الإطار المرجعى فى الثقافة الإنسانية المعاصرة، جنباً إلى جنب المنجزات الجديدة التى تضع القارئ فى القلب من حركة الإبداع والفكر العالميين .

٥ - العمل على إعداد جيل جديد من المترجمين المتخصصين عن طريق ورش العمل بالتنسيق مع لجنة الترجمة بالمجلس الأعلى للثقافة .

٦ - الاستعانة بكل الخبرات العربية وتنسيق الجهود مع المؤسسات المعنية بالترجمة .

المشروع القومى للترجمة

١ – اللغة العليا (طبعة ثانية)	جون كوين	ت : أحمد درويش
٢ – الوثنية والإسلام	ك. مادهو بانيكار	ت : أحمد فؤاد بلبع
٣ – التراث المسروق	جورج جيمس	ت : شوقى جلال
٤ – كيف تتم كتابة السيناريو	انجا كاريتنكوفا	ت : أحمد الحضرى
٥ – ثريا فى غيبوبة	إسماعيل فصيح	ت : محمد علاء الدين منصور
٦ – اتجاهات البحث اللسانى	ميلكا إفيتش	ت : سعد مصلوح / وفاء كامل فايد
٧ – العلوم الإنسانية والفلسفة	لوسيان غولدمان	ت : يوسف الأنطكى
٨ – مشعلو الحرائق	ماكس فريش	ت : مصطفى ماهر
٩ – التغيرات البيئية	أندرو س. جودى	ت : محمود محمد عاشور
١٠ – خطاب الحكاية	جيرار جينيت	ت : محمد معتصم وعبد الجليل الأزدى وعمر حلى
١١ – مختارات	فيسوافا شيمبوريسكا	ت : هناء عبد الفتاح
١٢ – طريق الحرير	ديفيد براونيستون وايرين فرانك	ت : أحمد محمود
١٣ – ديانة الساميين	روبرتسن سميث	ت : عبد الوهاب علوب
١٤ – التحليل النفسى والأدب	جان بيلمان نويل	ت : حسن المودن
١٥ – الحركات الفنية	إدوارد لويس سميث	ت : أشرف رفيق عفيفى
١٦ – أثينة السوداء	مارتن برنال	ت : بإشراف / أحمد عتمان
١٧ – مختارات	فيليب لاركين	ت : محمد مصطفى بدوى
١٨ – الشعر النسائى فى أمريكا اللاتينية	مختارات	ت : طلعت شاهين
١٩ – الأعمال الشعرية الكاملة	چورج سفيريس	ت : نعيم عطية
٢٠ – قصة العلم	ج. ج. كراوثر	ت: يمنى طريف الخولى / بدوى عبد الفتاح
٢١ – خوخة وألف خوخة	صمد بهرنجى	ت : ماجدة العنانى
٢٢ – مذكرات رحالة عن المصريين	جون أنتيس	ت : سيد أحمد على الناصرى
٢٣ – تجلى الجميل	هانز جيورج جادامر	ت : سعيد توفيق
٢٤ – ظلال المستقبل	باتريك بارندر	ت : بكر عباس
٢٥ – مثنوى	مولانا جلال الدين الرومى	ت : إبراهيم الدسوقى شتا
٢٦ – دين مصر العام	محمد حسين هيكل	ت : أحمد محمد حسين هيكل
٢٧ – التنوع البشرى الخلاق	مقالات	ت : نخبة
٢٨ – رسالة فى التسامح	جون لوك	ت : منى أبو سنه
٢٩ – الموت والوجود	جيمس ب. كارس	ت : بدر الديب
٣٠ – الوثنية والإسلام (ط٢)	ك. مادهو بانيكار	ت : أحمد فؤاد بلبع
٣١ – مصادر دراسة التاريخ الإسلامى	جان سوفاجيه – كلود كاين	ت : عبد الستار الحلوجى / عبد الوهاب علوب
٣٢ – الانقراض	ديفيد روس	ت : مصطفى إبراهيم فهمى
٣٣ – التاريخ الاقتصادى لإفريقيا الغربية	أ. ج. هوبكنز	ت : أحمد فؤاد بلبع
٣٤ – الرواية العربية	روجر آلن	ت : حصة إبراهيم المنيف
٣٥ – الأسطورة والحداثة	پول . ب . ديكسون	ت : خليل كلفت

٣٦ – نظريات السرد الحديثة	والاس مارتن	ت : حياة جاسم محمد
٣٧ – واحة سيوة وموسيقاها	بريجيت شيفر	ت : جمال عبد الرحيم
٣٨ – نقد الحداثة	آلن تورين	ت : أنور مغيث
٣٩ – الإغريق والحسد	بيتر والكوت	ت : منيرة كروان
٤٠ – قصائد حب	آن سكستون	ت : محمد عيد إبراهيم
٤١ – ما بعد المركزية الأوربية	بيتر جران	ت : عاطف أحمد / إبراهيم فتحى / محمود ماجد
٤٢ – عالم ماك	بنجامين باربر	ت : أحمد محمود
٤٣ – اللهب المزدوج	أوكتافيو پاث	ت : المهدى أخريف
٤٤ – بعد عدة أصياف	ألدوس هكسلى	ت : مارلين تادرس
٤٥ – التراث المغدور	روبرت ج دنيا – جون ف أ فاين	ت : أحمد محمود
٤٦ – عشرون قصيدة حب	بابلو نيرودا	ت : محمود السيد على
٤٧ – تاريخ النقد الأدبى الحديث (١)	رينيه ويليك	ت : مجاهد عبد المنعم مجاهد
٤٨ – حضارة مصر الفرعونية	فرانسوا دوما	ت : ماهر جويجاتى
٤٩ – الإسلام فى البلقان	هـ . ت . نوريس	ت : عبد الوهاب علوب
٥٠ – ألف ليلة وليلة أو القول الأسير	جمال الدين بن الشيخ	ت : محمد برادة وعثمانى الميلود ويوسف الأنطكى
٥١ – مسار الرواية الإسبانو أمريكية	داريو بيانوبيا وخ. م بينياليستى	ت : محمد أبو العطا
٥٢ – العلاج النفسى التدعيمى	بيتر . ن . نوفاليس وستيفن . ج . روجسيفيتز وروجر بيل	ت : لطفى فطيم وعادل دمرداش
٥٣ – الدراما والتعليم	أ . ف . ألنجتون	ت : مرسى سعد الدين
٥٤ – المفهوم الإغريقى للمسرح	ج . مايكل والتون	ت : محسن مصيلحى
٥٥ – ما وراء العلم	جون بولكنجهوم	ت : على يوسف على
٥٦ – الأعمال الشعرية الكاملة (١)	فديريكو غرسية لوركا	ت : محمود على مكى
٥٧ – الأعمال الشعرية الكاملة (٢)	فديريكو غرسية لوركا	ت : محمود السيد ، ماهر البطوطى
٥٨ – مسرحيتان	فديريكو غرسية لوركا	ت : محمد أبو العطا
٥٩ – المحبرة	كارلوس مونييث	ت : السيد السيد سهيم
٦٠ – التصميم والشكل	جوهانز ايتين	ت : صبرى محمد عبد الغنى
٦١ – موسوعة علم الإنسان	شارلوت سيمور – سميث	مراجعة وإشراف : محمد الجوهرى
٦٢ – لذّة النّص	رولان بارت	ت : محمد خير البقاعى .
٦٣ – تاريخ النقد الأدبى الحديث (٢)	رينيه ويليك	ت : مجاهد عبد المنعم مجاهد
٦٤ – برتراند راسل (سيرة حياة)	آلان وود	ت : رمسيس عوض .
٦٥ – فى مدح الكسل ومقالات أخرى	برتراند راسل	ت : رمسيس عوض .
٦٦ – خمس مسرحيات أندلسية	أنطونيو جالا	ت : عبد اللطيف عبد الحليم
٦٧ – مختارات	فرناندو بيسوا	ت : المهدى أخريف
٦٨ – نتاشا العجوز وقصص أخرى	فالنتين راسبوتين	ت : أشرف الصباغ
٦٩ – العالم الإسلامى فى أوائل القرن العشرين	عبد الرشيد إبراهيم	ت : أحمد فؤاد متولى وهويدا محمد فهمى
٧٠ – ثقافة وحضارة أمريكا اللاتينية	أوخينيو تشانج رودريجث	ت : عبد الحميد غلاب وأحمد حشاد
٧١ – السيدة لا تصلح إلا للرمى	داريو فو	ت : حسين محمود

٧٢ - السياسى العجوز	ت . س . إليوت	ت . فؤاد مجلى
٧٣ - نقد استجابة القارئ	چين . ب . تومبكنز	ت حسن ناظم وعلى حاكم
٧٤ - صلاح الدين والمماليك فى مصر	ل . ا . سيمينوڤا	ت : حسن بيومى
٧٥ - فن التراجم والسير الذاتية	أندريه موروا	ت : أحمد درويش
٧٦ - چاك لاكان وإغواء التحليل النفسى	مجموعة من الكتاب	ت : عبد المقصود عبد الكريم
٧٧ - تاريخ النقد الأدبى الحديث ج ٣	رينيه ويليك	ت : مجاهد عبد المنعم مجاهد
٧٨ - العولمة : النظرية الاجتماعية والثقافة الكونية	رونالد روبرتسون	ت : أحمد محمود ونورا أمين
٧٩ - شعرية التأليف	بوريس أوسبنسكى	ت : سعيد الغانمى وناصر حلاوى
٨٠ - بوشكين عند «نافورة الدموع»	ألكسندر بوشكين	ت : مكارم الغمرى
٨١ - الجماعات المتخيلة	بندكت أندرسن	ت : محمد طارق الشرقاوى
٨٢ - مسرح ميجيل	ميجيل دى أونامونو	ت : محمود السيد على
٨٣ - مختارات	غوتفريد بن	ت : خالد المعالى
٨٤ - موسوعة الأدب والنقد	مجموعة من الكتاب	ت : عبد الحميد شيحة
٨٥ - منصور الحلاج (مسرحية)	صلاح زكى أقطاى	ت : عبد الرازق بركات
٨٦ - طول الليل	جمال مير صادقى	ت : أحمد فتحى يوسف شتا
٨٧ - نون والقلم	جلال آل أحمد	ت : ماجدة العنانى
٨٨ - الابتلاء بالتغرب	جلال آل أحمد	ت : إبراهيم الدسوقى شتا
٨٩ - الطريق الثالث	أنتونى جيدنز	ت : أحمد زايد ومحمد محيى الدين
٩٠ - وسم السيف (قصص)	نخبة من كُتاب أمريكا اللاتينية	ت : محمد إبراهيم مبروك
٩١ - المسرح والتجريب بين النظرية والتطبيق	باربر الاسوستكا	ت : محمد هناء عبد الفتاح
٩٢ - أساليب ومضامين المسرح الإسبانوأمريكى المعاصر	كارلوس ميجل	ت : نادية جمال الدين
٩٣ - محدثات العولمة	مايك فيذرستون وسكوت لاش	ت : عبد الوهاب علوب
٩٤ - الحب الأول والصحبة	صمويل بيكيت	ت : فوزية العشماوى
٩٥ - مختارات من المسرح الإسبانى	أنطونيو بويرو باييخو	ت : سرى محمد محمد عبد اللطيف
٩٦ - ثلاث زنبقات ووردة	قصص مختارة	ت : إدوار الخراط
٩٧ - هوية فرنسا (مج ١)	فرنان برودل	ت : بشير السباعى
٩٨ - الهم الإنسانى والابتزاز الصهيونى	نماذج ومقالات	ت : أشرف الصباغ
٩٩ - تاريخ السينما العالمية	ديڤيد روبنسون	ت : إبراهيم قنديل
١٠٠ - مساءلة العولمة	بول هيرست وجراهام تومبسون	ت : إبراهيم فتحى
١٠١ - النص الروائى (تقنيات ومناهج)	بيرنار فاليط	ت : رشيد بنحدو
١٠٢ - السياسة والتسامح	عبد الكريم الخطيبى	ت : عز الدين الكتانى الإدريسى
١٠٣ - قبر ابن عربى يليه آياء	عبد الوهاب المؤدب	ت : محمد بنيس
١٠٤ - أوبرا ماهوجنى	برتولت بريشت	ت : عبد الغفار مكاوى
١٠٥ - مدخل إلى النص الجامع	چيرارچينيت	ت : عبد العزيز شبيل
١٠٦ - الأدب الأندلسى	د. ماريا خيسوس روبييرامتى	ت : أشرف على دعدور
١٠٧ - صورة الفدائى فى الشعر الأمريكى المعاصر	نخبة	ت : محمد عبد الله الجعيدى

١٠٨ – ثلاث دراسات عن الشعر الأندلسى	مجموعة من النقاد	ت : محمود على مكى
١٠٩ – حروب المياه	چون بولوك وعادل درويش	ت : هاشم أحمد محمد
١١٠ – النساء فى العالم النامى	حسنة بيجوم	ت : منى قطان
١١١ – المرأة والجريمة	فرانسيس هيندسون	ت : ريهام حسين إبراهيم
١١٢ – الاحتجاج الهادئ	أرلين علوى ماكليود	ت : إكرام يوسف
١١٣ – راية التمرد	سادى پلانت	ت : أحمد حسان
١١٤ – مسرحيتا حصاد كونجى وسكان المستنقع	وول شوينكا	ت : نسيم مجلى
١١٥ – غرفة تخص المرء وحده	فرچينيا وولف	ت : سمية رمضان
١١٦ – امرأة مختلفة (درية شفيق)	سينثيا نلسون	ت : نهاد أحمد سالم
١١٧ – المرأة والجنوسة فى الإسلام	ليلى أحمد	ت : منى إبراهيم ، وهالة كمال
١١٨ – النهضة النسائية فى مصر	بث بارون	ت : لميس النقاش
١١٩ – النساء والأسرة وقوانين الطلاق	أميرة الأزهرى سنبل	ت : بإشراف/ رؤوف عباس
١٢٠ – الحركة النسائية والتطور فى الشرق الأوسط	ليلى أبو لغد	ت : نخبة من المترجمين
١٢١ – الدليل الصغير فى كتابة المرأة العربية	فاطمة موسى	ت : محمد الجندى ، وإيزابيل كمال
١٢٢ – نظام العبودية القديم ونموذج الإنسان	جوزيف فوجت	ت : منيرة كروان
١٢٣ – الإمبراطورية العثمانية وعلاقاتها الدولية	نينل الكسندر وفنادولينا	ت: أنور محمد إبراهيم
١٢٤ – الفجر الكاذب	چون جراى	ت : أحمد فؤاد بلبع
١٢٥ – التحليل الموسيقى	سيدريك ثورپ ديڤى	ت : سمحه الخولى
١٢٦ – فعل القراءة	ڤولفانج إيسر	ت : عبد الوهاب علوب
١٢٧ – إرهاب	صفاء فتحى	ت : بشير السباعى
١٢٨ – الأدب المقارن	سوزان باسنيت	ت : أميرة حسن نويرة
١٢٩ – الرواية الاسبانية المعاصرة	ماريا دولورس أسيس جاروته	ت : محمد أبو العطا وآخرون
١٣٠ – الشرق يصعد ثانية	أندريه جوندر فرانك	ت : شوقى جلال
١٣١ – مصر القديمة (التاريخ الاجتماعى)	مجموعة من المؤلفين	ت : لويس بقطر
١٣٢ – ثقافة العولمة	مايك فيذرستون	ت : عبد الوهاب علوب
١٣٣ – الخوف من المرايا	طارق على	ت : طلعت الشايب
١٣٤ – تشريح حضارة	بارى ج. كيمب	ت : أحمد محمود
١٣٥ – المختار من نقد ت. س. إليوت (ثلاثة أجزاء)	ت. س. إليوت	ت : ماهر شفيق فريد
١٣٦ – فلاحو الباشا	كينيث كونو	ت : سحر توفيق
١٣٧ – مذكرات ضابط فى الحملة الفرنسية	چوزيف مارى مواريه	ت : كاميليا صبحى
١٣٨ – عالم التليفزيون بين الجمال والعنف	إيڤلينا تارونى	ت : وجيه سمعان عبد المسيح
١٣٩ – پارسيڤال	ريشارد ڤاچنر	ت : مصطفى ماهر
١٤٠ – حيث تلتقى الأنهار	هربرت ميسن	ت : أمل الجبورى
١٤١ – اثنتا عشرة مسرحية يونانية	مجموعة من المؤلفين	ت : نعيم عطية
١٤٢ – الإسكندرية : تاريخ ودليل	أ. م. فورستر	ت : حسن بيومى
١٤٣ – قضايا التنظير فى البحث الاجتماعى	ديريك لايدار	ت : عدلى السمرى
١٤٤ – صاحبة اللوكاندة	كارلو جولدونى	ت : سلامة محمد سليمان

١٤٥ - موت أرتيميو كروث	كارلوس فوينتس	ت : أحمد حسان
١٤٦ - الورقة الحمراء	ميجيل دى ليبس	ت : على عبد الرؤوف البمبى
١٤٧ - خطبة الإدانة الطويلة	تانكريد دورست	ت : عبد الغفار مكاوى
١٤٨ - القصة القصيرة (النظرية والتقنية)	إنريكى أندرسون إمبرت	ت : على إبراهيم على منوفى
١٤٩ - النظرية الشعرية عند إليوت وأدونيس	عاطف فضول	ت : أسامة إسبر
١٥٠ - التجربة الإغريقية	روبرت ج. ليتمان	ت. منيرة كروان
١٥١ - هوية فرنسا (مج ٢ ، ج ١)	فرنان برودل	ت : بشير السباعى
١٥٢ - عدالة الهنود وقصص أخرى	نخبة من الكُتاب	ت : محمد محمد الخطابى
١٥٣ - غرام الفراعنة	فيولين فانويك	ت : فاطمة عبد الله محمود
١٥٤ - مدرسة فرانكفورت	فيل سليتر	ت : خليل كلفت
١٥٥ - الشعر الأمريكى المعاصر	نخبة من الشعراء	ت : أحمد مرسى
١٥٦ - المدارس الجمالية الكبرى	جى أنبال وآلان وأوديت فيرمو	ت : مى التلمسانى
١٥٧ - خسرو وشيرين	النظامى الكنوجى	ت : عبد العزيز بقوش
١٥٨ - هوية فرنسا (مج ٢ ، ج٢)	فرنان برودل	ت : بشير السباعى
١٥٩ - الإيديولوجية	ديفيد هوكس	ت : إبراهيم فتحى
١٦٠ - آلة الطبيعة	بول إيرليش	ت : حسين بيومى
١٦١ - من المسرح الإسبانى	اليخاندرو كاسونا وأنطونيو جالا	ت : زيدان عبد الحليم زيدان
١٦٢ - تاريخ الكنيسة	يوحنا الآسيوى	ت : صلاح عبد العزيز محجوب
١٦٣ - موسوعة علم الاجتماع ج ١	جوردون مارشال	ت بإشراف : محمد الجوهرى
١٦٤ - شامبوليون (حياة من نور)	چان لاكوتير	ت : نبيل سعد
١٦٥ - حكايات الثعلب	أ . ن أفانا سيفا	ت : سهير المصادفة
١٦٦ - العلاقات بين المتدينين والعلمانيين فى إسرائيل	يشعياهو ليقمان	ت : محمد محمود أبو غدير
١٦٧ - فى عالم طاغور	رابندرانات طاغور	ت : شكرى محمد عياد
١٦٨ - دراسات فى الأدب والثقافة	مجموعة من المؤلفين	ت : شكرى محمد عياد
١٦٩ - إبداعات أدبية	مجموعة من المبدعين	ت : شكرى محمد عياد
١٧٠ - الطريق	ميغيل دليبيس	ت : بسام ياسين رشيد
١٧١ - وضع حد	فرانك بيجو	ت : هدى حسين
١٧٢ - حجر الشمس	مختارات	ت : محمد محمد الخطابى
١٧٣ - معنى الجمال	ولتر ت . ستيس	ت : إمام عبد الفتاح إمام
١٧٤ - صناعة الثقافة السوداء	ايليس كاشمور	ت : أحمد محمود
١٧٥ - التليفزيون فى الحياة اليومية	لورينزو فيلشس	ت : وجيه سمعان عبد المسيح
١٧٦ - نحو مفهوم للاقتصاديات البيئية	توم تيتنبرج	ت : جلال البنا
١٧٧ - أنطون تشيخوف	هنرى ترويا	ت : حصة إبراهيم منيف
١٧٨ - مختارات من الشعر اليونانى الحديث	نحبة من الشعراء	ت : محمد حمدى إبراهيم
١٧٩ - حكايات أيسوب	أيسوب	ت : إمام عبد الفتاح إمام
١٨٠ - قصة جاويد	إسماعيل فصيح	ت : سليم عبدالأمير حمدان
١٨١ - النقد الأدبى الأمريكى	فنسنت . ب . ليتش	ت : محمد يحيى

١٨٢ - العنف والنبوءة	و . ب . ييتس	ت : ياسين طه حافظ
١٨٣ - چان كوكتو على شاشة السينما	رينيه چيلسون	ت : فتحى العشرى
١٨٤ - القاهرة .. حالمة لا تنام	هانز إبندورفر	ت : دسوقى سعيد
١٨٥ - أسفار العهد القديم	توماس تومسن	ت : عبد الوهاب علوب
١٨٦ - معجم مصطلحات هيجل	ميخائيل أنوود	ت : إمام عبد الفتاح إمام
١٨٧ - الأرضة	بُزُرْج علَوى	ت : علاء منصور
١٨٨ - موت الأدب	ألفين كرنان	ت : بدر الديب
١٨٩ - العمى والبصيرة	پول دى مان	ت : سعيد الغانمى
١٩٠ - محاورات كونفوشيوس	كونفوشيوس	ت : محسن سيد فرجانى
١٩١ - الكلام رأسمال	الحاج أبو بكر إمام	ت : مصطفى حجازى السيد
١٩٢ - سياحتنامه إبراهيم بيك	زين العابدين المراغى	ت : محمود سلامة علاوى
١٩٣ - عامل المنجم	بيتر أبراهامز	ت : محمد عبد الواحد محمد
١٩٤ - مختارات من النقد الأنجلو - أمريكى	مجموعة من النقاد	ت : ماهر شفيق فريد
١٩٥ - شتاء ٨٤	إسماعيل فصيح	ت : محمد علاء الدين منصور
١٩٦ - المهلة الأخيرة	فالنتين راسبوتين	ت : أشرف الصباغ
١٩٧ - الفاروق	شمس العلماء شبلى النعمانى	ت : جلال السعيد الحفناوى
١٩٨ - الاتصال الجماهيرى	إدوين إمرى وآخرون	ت : إبراهيم سلامة إبراهيم
١٩٩ - تاريخ يهود مصر فى الفترة العثمانية	يعقوب لانداوى	ت : جمال أحمد الرفاعى وأحمد عبد اللطيف حماد
٢٠٠ - ضحايا التنمية	جيرمى سيبروك	ت : فخرى لبيب
٢٠١ - الجانب الدينى للفلسفة	جوزايا رويس	ت : أحمد الأنصارى
٢٠٢ - تاريخ النقد الأدبى الحديث جـ٤	رينيه ويليك	ت : مجاهد عبد المنعم مجاهد
٢٠٣ - الشعر والشاعرية	ألطاف حسين حالى	ت : جلال السعيد الحفناوى
٢٠٤ - تاريخ نقد العهد القديم	زالمان شازار	ت : أحمد محمود هويدى
٢٠٥ - الجينات والشعوب واللغات	لويجى لوقا كافاللى - سفورزا	ت : أحمد مستجير
٢٠٦ - الهيولية تصنع علماً جديداً	جيمس جلايك	ت : على يوسف على
٢٠٧ - ليل إفريقى	رامون خوتاسندير	ت : محمد أبو العطا عبد الرؤوف
٢٠٨ - شخصية العربى فى المسرح الإسرائيلى	دان أوريان	ت : محمد أحمد صالح
٢٠٩ - السرد والمسرح	مجموعة من المؤلفين	ت : أشرف الصباغ
٢١٠ - مثنويات حكيم سنائى	سنائى الغزنوى	ت : يوسف عبد الفتاح فرج
٢١١ - فرديناند دوسوسير	جوناثان كلر	ت : محمود حمدى عبد الغنى
٢١٢ - قصص الأمير مرزبان	مرزبان بن رستم بن شروين	ت : يوسف عبد الفتاح فرج
٢١٣ - مصر منذ قدوم نابليون حتى رحيل عبد الناصر	ريمون فلاور	ت : سيد أحمد على الناصرى
٢١٤ - قواعد جديدة للمنهج فى علم الاجتماع	أنتونى جيدنز	ت : محمد محمود محى الدين
٢١٥ - سياحت نامه إبراهيم بيك جـ٢	زين العابدين المراغى	ت : محمود سلامة علاوى
٢١٦ - جوانب أخرى من حياتهم	مجموعة من المؤلفين	ت : أشرف الصباغ
٢١٧ - مسرحيتان طليعيتان	صمويل بيكيت	ت : نادية البنهاوى
٢١٨ - رايولا	خوليو كورتازان	ت : على إبراهيم على منوفى

٢١٩ - بقايا اليوم	كازو ايشجورو	ت : طلعت الشايب
٢٢٠ - الهيولية فى الكون	بارى باركر	ت : على يوسف على
٢٢١ - شعرية كفافى	جريجورى جوزدانيس	ت : رفعت سلام
٢٢٢ - فرانز كافكا	رونالد جراى	ت : نسيم مجلى
٢٢٣ - العلم فى مجتمع حر	بول فيرابنر	ت : السيد محمد نفادى
٢٢٤ - دمار يوغسلافيا	برانكا ماجاس	ت : منى عبد الظاهر إبراهيم السيد
٢٢٥ - حكاية غريق	جابرييل جارثيا ماركث	ت : السيد عبد الظاهر عبد الله
٢٢٦ - أرض المساء وقصائد أخرى	ديفيد هربت لورانس	ت . طاهر محمد على البربرى
٢٢٧ - المسرح الإسبانى فى القرن السابع عشر	موسى ماريا ديف بوركى	ت : السيد عبد الظاهر عبد الله
٢٢٨ - علم الجمالية وعلم اجتماع الفن	جانيت وولف	ت : مارى تيريز عبد المسيح وخالد حسن
٢٢٩ - مأزق البطل الوحيد	نورمان كيمان	ت : أمير إبراهيم العمرى
٢٣٠ - عن الذباب والفئران والبشر	فرانسواز جاكوب	ت : مصطفى إبراهيم فهمى
٢٣١ - الدرافيل	خايمى سالوم بيدال	ت : جمال أحمد عبد الرحمن
٢٣٢ - مابعد المعلومات	توم ستينر	ت : مصطفى إبراهيم فهمى
٢٣٣ - فكرة الاضمحلال	أرثر هيرمان	ت : طلعت الشايب
٢٣٤ - الإسلام فى السودان	ج. سبنسر تريمنجهام	ت : فؤاد محمد عكود
٢٣٥ - ديوان شمس تبريزى ج١	جلال الدين الرومى	ت : إبراهيم الدسوقى شتا
٢٣٦ - الولاية	ميشيل تود	ت : أحمد الطيب
٢٣٧ - مصر أرض الوادى	روبين فيدين	ت : عنايات حسين طلعت
٢٣٨ - العولمة والتحرير	الانكتاد	ت : ياسر محمد جاد الله وعربى مدبولى أحمد
٢٣٩ - العربى فى الأدب الإسرائيلى	جيلارافر - رابوخ	ت : نادية سليمان حافظ وإيهاب صلاح فايق
٢٤٠ - الإسلام والغرب وإمكانية الحوار	كامى حافظ	ت : صلاح عبد العزيز محمود
٢٤١ - فى انتظار البرابرة	ك. م كويتز	ت : ابتسام عبد الله سعيد
٢٤٢ - سبعة أنماط من الغموض	وليام إمبسون	ت : صبرى محمد حسن عبد النبى
٢٤٣ - تاريخ إسبانيا الإسلامية جـ١	ليفى بروفنسال	ت : مجموعة من المترجمين
٢٤٤ - الغليان	لاورا إسكيبيل	ت : نادية جمال الدين محمد
٢٤٥ - نساء مقاتلات	إليزابيتا أديس	ت : توفيق على منصور
٢٤٦ - قصص مختارة	جابرييل جرثيا ماركث	ت : على إبراهيم على منوفى
٢٤٧ - الثقافة الجماهيرية والحداثة فى مصر	وولتر أرمبرست	ت : محمد الشرقاوى
٢٤٨ - حقول عدن الخضراء	أنطونيو جالا	ت : عبد اللطيف عبد الحليم
٢٤٩ - لغة التمزق	دراجو شتامبوك	ت : رفعت سلام
٢٥٠ - علم اجتماع العلوم	دومنيك فينك	ت : ماجدة أباظة
٢٥١ - موسوعة علم الاجتماع ج ٢	جوردون مارشال	ت بإشراف : محمد الجوهرى
٢٥٢ - رائدات الحركة النسوية المصرية	مارجو بدران	ت : على بدران
٢٥٣ - تاريخ مصر الفاطمية	ل. أ. سيمينوفا	ت : حسن بيومى
٢٥٤ - الفلسفة	ديف روبنسون وجودى جروفز	ت : إمام عبد الفتاح إمام
٢٥٥ - أفلاطون	ديف روبنسون وجودى جروفز	ت : إمام عبد الفتاح إمام

٢٥٦ – ديكارت	ديف روبنسون وجودى جروفز	ت : إمام عبد الفتاح إمام
٢٥٧ – تاريخ الفلسفة الحديثة	وليم كلى رايت	ت : محمود سيد أحمد
٢٥٨ – الغجر	سير أنجوس فريزر	ت : عُبادة كُحيلة
٢٥٩ – مختارات من الشعر الأرمنى	نخبة	ت : ڤاروچان كازانچيان
٢٦٠ – موسوعة علم الاجتماع ج٢	جوردون مارشال	ت بإشراف : محمد الجوهرى
٢٦١ – رحلة فى فكر زكى نجيب محمود	زكى نجيب محمود	ت : إمام عبد الفتاح إمام
٢٦٢ – مدينة المعجزات	إدوارد مندوثا	ت : محمد أبو العطا عبد الرؤوف
٢٦٣ – الكشف عن حافة الزمن	چون جريبن	ت : على يوسف على
٢٦٤ – إبداعات شعرية مترجمة	هوراس / شلى	ت : لويس عوض
٢٦٥ – روايات مترجمة	أوسكار وايلد وصموئيل جونسون	ت : لويس عوض
٢٦٦ – مدير المدرسة	جلال آل أحمد	ت : عادل عبد المنعم سويلم
٢٦٧ – فن الرواية	ميلان كونديرا	ت : بدر الدين عرودكى
٢٦٨ – ديوان شمس تبريزى ج٢	جلال الدين الرومى	ت : إبراهيم الدسوقى شتا
٢٦٩ – وسط الجزيرة العربية وشرقها ج١	وليم چيفور بالجريف	ت : صبرى محمد حسن
٢٧٠ – وسط الجزيرة العربية وشرقها ج٢	وليم چيفور بالجريف	ت : صبرى محمد حسن
٢٧١ – الحضارة الغربية	توماس سى . باترسون	ت : شوقى جلال
٢٧٢ – الأديرة الأثرية فى مصر	س. س. والترز	ت : إبراهيم سلامة
٢٧٣ – الاستعمار والثورة فى الشرق الأوسط	جوان آر. لوك	ت : عنان الشهاوى
٢٧٤ – السيدة بربارا	رومولو جلاجوس	ت : محمود على مكى
٢٧٥ – ت. س. إليوت شاعراً وناقداً وكاتباً مسرحياً	أقلام مختلفة	ت : ماهر شفيق فريد
٢٧٦ – فنون السينما	فرانك جونيران	ت : عبد القادر التلمسانى
٢٧٧ – الچينات : الصراع من أجل الحياة	بريان فورد	ت : أحمد فوزى
٢٧٨ – البدايات	إسحق عظيموف	ت : ظريف عبد الله
٢٧٩ – الحرب الباردة الثقافية	فرانسيس ستونر سوندرز	ت : طلعت الشايب
٢٨٠ – من الأدب الهندى الحديث والمعاصر	بريم شند وآخرون	ت : سمير عبد الحميد
٢٨١ – الفردوس الأعلى	مولانا عبد الحليم شرر الكهنوى	ت : جلال الحفناوى
٢٨٢ – طبيعة العلم غير الطبيعية	لويس ولبيرت	ت : سمير حنا صادق
٢٨٣ – السهل يحترق	خوان روافو	ت : على البمبى
٢٨٤ – هرقل مجنوناً	يوريبيدس	ت : أحمد عتمان
٢٨٥ – رحلة الخواجة حسن نظامى	حسن نظامى	ت : سمير عبد الحميد
٢٨٦ – رحلة إبراهيم بك ج٣	زين العابدين المراغى	ت : محمود سلامة علاوى
٢٨٧ – الثقافة والعولمة والنظام العالمى	أنتونى كينج	ت : محمد يحيى وآخرون
٢٨٨ – الفن الروائى	ديفيد لودج	ت : ماهر البطوطى
٢٨٩ – ديوان منجوهرى الدامغانى	أبو نجم أحمد بن قوص	ت : محمد نور الدين
٢٩٠ – علم اللغة والترجمة	جورج مونان	ت : أحمد زكريا إبراهيم
٢٩١ – المسرح الإسبانى فى القرن العشرين ج١	فرانشسكو رويس رامون	ت : السيد عبد الظاهر
٢٩٢ – المسرح الإسبانى فى القرن العشرين ج٢	فرانشسكو رويس رامون	ت : السيد عبد الظاهر

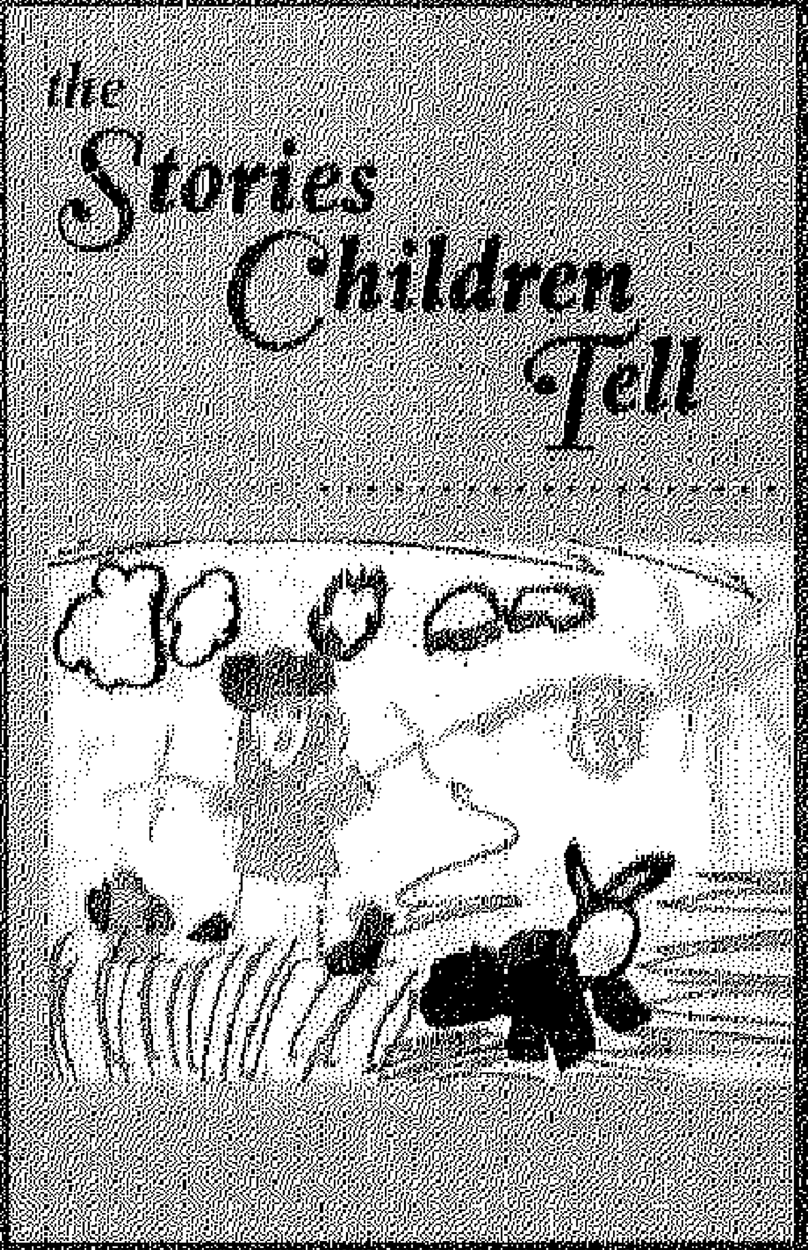
٢٩٣ – مقدمة للأدب العربى	روجر آلان	ت : نخبة من المترجمين
٢٩٤ – فن الشعر	بوالو	ت : رجاء ياقوت صالح
٢٩٥ – سلطان الأسطورة	جوزيف كامبل	ت : بدر الدين حب الله الديب
٢٩٦ – مكبث	وليم شكسبير	ت : محمد مصطفى بدوى
٢٩٧ – فن النحو بين اليونانية والسوريانية	ديونيسيوس ثراكس – يوسف الأهوانى	ت : ماجدة محمد أنور
٢٩٨ – مأساة العبيد	أبو بكر تفاوابليوه	ت : مصطفى حجازى السيد
٢٩٩ – ثورة التكنولوجيا الحيوية	جين ل. ماركس	ت : هاشم أحمد فؤاد
٣٠٠ – أسطورة بروميثيوس مج١	لويس عوض	ت : جمال الجزيرى وبهاء چاهين
٣٠١ – أسطورة بروميثيوس مج٢	لويس عوض	ت : جمال الجزيرى ومحمد الجندى
٣٠٢ – فنجنشتين	جون هيتون وجودى جروفز	ت : إمام عبد الفتاح إمام
٣٠٣ – بـوذا	جين هوب وبورن فان لون	ت : إمام عبد الفتاح إمام
٣٠٤ – ماركس	ريـوس	ت : إمام عبد الفتاح إمام
٣٠٥ – الجلد	كروزيو مالابارته	ت : صلاح عبد الصبور
٣٠٦ – الحماسة – النقد الكانطى للتاريخ	چان – فرانسوا ليوتار	ت : نبيل سعد
٣٠٧ – الشعور	ديفيد بابينو	ت : محمود محمد أحمد
٣٠٨ – علم الوراثة	ستيف جونز	ت : ممدوح عبد المنعم أحمد
٣٠٩ – الذهن والمخ	انجوس چيلاتى	ت : جمال الجزيرى
٣١٠ – يونج	ناجى هيد	ت : محيى الدين محمد حسن
٣١١ – مقال فى المنهج الفلسفى	كولنجوود	ت : فاطمة إسماعيل
٣١٢ – روح الشعب الأسود	وليم دى بويز	ت : أسعد حليم
٣١٣ – أمثال فلسطينية	خابير بيان	ت : عبد الله الجعيدى
٣١٤ – الفن كعدم	جينس مينيك	ت : هويدا السباعى
٣١٥ – جرامشى فى العالم العربى	ميشيل بروندينو	ت :كاميليا صبحى
٣١٦ – محاكمة سقراط	أ. ف. ستون	ت . نسيم مجلى
٣١٧ – بلا غد	شير لايموفا – زنيكين	ت : أشرف الصباغ
٣١٨ – الأدب الروسى فى السنوات العشر الأخيرة	نخبة	ت : أشرف الصباغ
٣١٩ – صور دريدا	جايتر باسبيفاك وكرستوفر نوريس	ت : حسام نايل
٣٢٠ – لمعة السراج لحضرة التاج	مؤلف مجهول	ت : محمد علاء الدين منصور
٣٢١ – تاريخ إسبانيا الإسلامية ج٢	ليفى برو فنسال	ت : نخبة من المترجمين
٣٢٢ – وجهات نظر حديثة فى تاريخ الفن الغربى	دبليو. إيوجين كلينباور	ت : خالد مفلح حمزة
٣٢٣ – فن الساتورا	تراث يونانى قديم	ت : هانم سليمان
٣٢٤ – اللعب بالنار	أشرف أسدى	ت : محمود سلامة علاوى
٣٢٥ – عالم الآثار	فيليب بوسان	ت : كرستين يوسف
٣٢٦ – المعرفة والمصلحة	جورجين هابرماس	ت : حسن صقر
٣٢٧ – مختارات شعرية مترجمة	نخبة	ت : توفيق على منصور
٣٢٨ – يوسف وزليخة	نور الدين عبد الرحمن بن أحمد	ت : عبد العزيز بقوش
٣٢٩ – رسائل عيد الميلاد	تد هيوز	ت : محمد عيد إبراهيم

٣٣٠ – كل شيء عن التمثيل الصامت	مارفن شبرد	ت : سامي صلاح
٣٣١ – عندما جاء السردين	ستيفن جراى	ت . سامية دياب
٣٣٢ – رحلة شهر العسل وقصص أخرى	نخبة	ت . على إبراهيم على منوفى
٣٣٣ – الإسلام فى بريطانيا	نبيل مطر	ت : بكر عباس
٣٣٤ – لقطات من المستقبل	آرثر س. كلارك	ت : مصطفى فهمى
٣٣٥ – عصر الشك	ناتالى ساروت	ت . فتحى العشرى
٣٣٦ – متون الأهرام	نصوص قديمة	ت : حسن صابر
٣٣٧ – فلسفة الولاء	جوزايا رويس	ت : أحمد الأنصارى
٣٣٨ – نظرات حائرة وقصص أخرى من الهند	نخبة	ت · جلال السعيد الحفناوى
٣٣٩ – تاريخ الأدب فى إيران جـ٣	على أصغر حكمت	ت : محمد علاء الدين منصور
٣٤٠ – اضطراب فى الشرق الأوسط	بيرش بيربيروجلو	ت : فخرى لبيب
٣٤١ – قصائد من رلكه	راينر ماريا رلكه	ت : حسن حلمى
٣٤٢ – سلامان وأبسال	نور الدين عبد الرحمن بن أحمد	ت : عبد العزيز بقوش
٣٤٣ – العالم البرجوازى الزائل	نادين جورديمر	ت . سمير عبد ربه
٣٤٤ – الموت فى الشمس	بيتر بلانجوه	ت . سمير عبد ربه
٣٤٥ – الركض خلف الزمن	بونه ندائى	ت . يوسف عبد الفتاح فرج
٣٤٦ – سحر مصر	رشاد رشدى	ت . جمال الجزيرى
٣٤٧ – الصبية الطائشون	جان كوكتو	ت : بكر الحلو
٣٤٨ – المتصوفة الأولون فى الأدب التركى جـ١	محمد فؤاد كوبريلى	ت : عبد الله أحمد إبراهيم
٣٤٩ – دليل القارئ إلى الثقافة الجادة	آرثر والدرون وآخرين	ت · أحمد عمر شاهين
٣٥٠ – بانوراما الحياة السياحية	أقلام مختلفة	ت : عطية شحاتة
٣٥١ – مبادئ المنطق	جوزايا رويس	ت . أحمد الأنصارى
٣٥٢ – قصائد من كفافيس	قسطنطين كفافيس	ت : نعيم عطية
٣٥٣ – الفن الإسلامى فى الأندلس (هندسية)	باسيليو بابون مالدوناند	ت : على إبراهيم على منوفى
٣٥٤ – الفن الإسلامى فى الأندلس (نباتية)	باسيليو بابون مالدوناند	ت : على إبراهيم على منوفى
٣٥٥ – التيارات السياسية فى إيران	حجت مرتضى	ت . محمود سلامة علاوى
٣٥٦ – الميراث المر	بول سالم	ت : بدر الرفاعى
٣٥٧ – متون هيرميس	نصوص قديمة	ت : عمر الفاروق عمر
٣٥٨ – أمثال الهوسا العامية	نخبة	ت : مصطفى حجازى السيد
٣٥٩ – محاورات بارمنيدس	أفلاطون	ت : حبيب الشارونى
٣٦٠ – أنثروبولوجيا اللغة	أندريه جاكوب ونويلا باركان	ت : ليلى الشربينى
٣٦١ – التصحر : التهديد والمجابهة	آلان جرينجر	ت : عاطف معتمد وآمال شاور
٣٦٢ – تلميذ باينبرج	هاينرش شبورال	ت : سيد أحمد فتح الله
٣٦٣ – حركات التحرر الأفريقى	ريتشارد جيبسون	ت : صبري محمد حسن
٣٦٤ – حداثة شكسبير	إسماعيل سراج الدين	ت : نجلاء أبو عجاج
٣٦٥ – سأم باريس	شارل بودلير	ت : محمد أحمد حمد
٣٦٦ – نساء يركضن مع الذئاب	كلاريسا بنكولا	ت : مصطفى محمود محمد

٣٦٧ - القلم الجرىء	نخبة	ت : البرّاق عبد الهادى رضا
٣٦٨ - المصطلح السردى	جيرالد برنس	ت : عابد خزندار
٣٦٩ - المرأة فى أدب نجيب محفوظ	فوزية العشماوى	ت : فوزية العشماوى
٣٧٠ - الفن والحياة فى مصر الفرعونية	كليرلا لويت	ت : فاطمة عبد الله محمود
٣٧١ - المتصوفة الأولون فى الأدب التركى جـ٢	محمد فؤاد كوبريلى	ت : عبد الله أحمد إبراهيم
٣٧٢ - عاش الشباب	وانغ مينغ	ت : وحيد السعيد عبد الحميد
٣٧٣ - كيف تعد رسالة دكتوراه	أمبرتو إيكو	ت : على إبراهيم على منوفى
٣٧٤ - اليوم السادس	أندريه شديد	ت : حمادة إبراهيم
٣٧٥ - الخلود	ميلان كونديرا	ت : خالد أبو اليزيد
٣٧٦ - الغضب وأحلام السنين	نخبة	ت : إدوار الخراط
٣٧٧ - تاريخ الأدب فى إيران جـ٤	على أصغر حكمت	ت : محمد علاء الدين منصور
٣٧٨ - المسافر	محمد إقبال	ت : يوسف عبد الفتاح فرج
٣٧٩ - ملك فى الحديقة	سنيل باث	ت : جمال عبد الرحمن
٣٨٠ - حديث عن الخسارة	جونتر جراس	ت : شيرين عبد السلام
٣٨١ - أساسيات اللغة	ر. ل. تراسك	ت : رانيا إبراهيم يوسف
٣٨٢ - تاريخ طبرستان	بهاء الدين محمد إسفنديار	ت : أحمد محمد نادى
٣٨٣ - هدية الحجاز	محمد إقبال	ت : سمير عبد الحميد إبراهيم
٣٨٤ - القصص التى يحكيها الأطفال	سوزان إنجيل	ت : إيزابيل كمال

طبع بالهيئة العامة لشئون المطابع الأميرية

رقم الإيداع ٤٦٢٤ / ٢٠٠٢



كل منا يريد معرفة من هو وكيف أتى إلى هذا العالم، كل منا يريد معرفة أنه كان مميزًا، وأنه فريد وغير عادى... نحن نعيد مواجهة أنفسنا باستمرار طوال حياتنا، ونؤكد ما نعرفه بالفعل بأن نحكى، ولثقتنا فى الذاكرة ـ رغم كل الدلائل ـ فهى منتقاة وشخصية ولديها المقدرة الدفاعية.
فإذا كانت ذاكرتنا التى نحكيها عما نتذكره تصنع مملكتنا، فما الذى يحدد نوع المملكة التى يعيش فيها كل منا؟ كيف للقصص التى نحكيها ونرددها ونستمع إليها أن تساهم فى وعينا بذاتنا؟
نحن ما نحن عليه استنادًا لما مررنا به من تجارب فعلية، لكن جزءًا من تكويننا يتحدد بواسطة ما نتخيله، ليس لمجرد أن هذه الأخيلة تعبر عن الرغبات الدفينة والأمانى والمخاوف، بل لأن ما نتخيله هو إحدى صور تفكيرنا وإحدى وجهات نظرنا للعالم وإحدى طرق إثبات وجودنا...

Bibliotheca Alexandrina
0450368